



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação  
Curso de Especialização em  
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

**JACQUELINE APARECIDA BARBOSA**

**CURSO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”:  
influência na prática profissional segundo ex-cursistas do  
Distrito Federal**

Brasília – DF

2014

JACQUELINE APARECIDA BARBOSA

CURSO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”:  
influência na prática profissional segundo ex-cursistas do  
Distrito Federal

Monografia apresentada a Universidade de Brasília  
(UnB) como requisito para obtenção do grau de  
Especialista - Gestão de Políticas Públicas em  
Gênero e Raça.

Professora Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Denís  
Alves da Paz

Barbosa, Jaqueline Aparecida.

Curso “Gênero e Diversidade na Escola”: influência na prática profissional segundo ex-cursistas do Distrito Federal / Jaqueline Aparecida Barbosa. – Brasília, 2014.

68 f.: il.

Monografia (especialização) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Curso: Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPPGeR, 2014.

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Denís Alves da Paz

1. Educação. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Gênero e Diversidade na Escola 4. Educação Inclusiva. 5. Diversidade. I. Título.

JACQUELINE APARECIDA BARBOSA

CURSO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”:  
influência na prática profissional segundo ex-cursistas do  
Distrito Federal

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da aluna

Jaqueline Aparecida Barbosa

---

Profª Drª Claudia Denís Alves da Paz  
Professora-Orientadora

---

Doutoranda Marjorie Nogueira Chaves  
Professora-Examinadora

Brasília, 01 de junho de 2014.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe, primeiramente, pois sua crença na educação fez com que eu pudesse chegar até aqui. Ao Marcelo, pelo apoio durante a redação deste TCC e ao longo de toda a vida. À Ivana pela leitura do texto e horas de conversa sobre tudo, essencial para que eu não enlouquecesse. À Alice Gabriel, tutora durante os módulos do curso, por sua presença constante e qualificada e finalmente, mas não menos importante, aos e às colegas do curso que fizeram com que um curso à distância gerasse proximidade e companheirismo.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma proposta de análise da percepção de professoras/es do Distrito Federal sobre a influência do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, política pública de formação continuada à distância oferecido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em práticas pedagógicas posteriores à participação no curso, buscando o entendimento de como esta experiência foi significada por estes/as profissionais e como os conhecimentos adquiridos foram materializados em suas práticas.

Tomamos como referencial teórico Vianna (2012), que contabiliza os trabalhos sobre políticas públicas que levam em consideração gênero e sexualidade de 1990 a 2010; Crenshaw (2002), apresentando o conceito de interseccionalidade; Gatti (2008) e Freitas (2007) discutindo concepções de formação continuada no Brasil; Grösz (2008), Mostafa (2009) e Weller e Paz (2011), com trabalhos específicos sobre o GDE. Foram aplicados questionários a ex-cursistas e, a partir da análise de conteúdo, as respostas foram categorizadas para permitir uma interpretação temática dos resultados da pesquisa.

Com relação aos resultados, citamos a homogeneidade dos/as respondentes com relação à opinião sobre o curso, uma vez que todos/as gostaram do curso e consideraram o GDE uma iniciativa importante. Destacaram-se, entre os obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho que leve em consideração gênero, sexualidade e diversidade racial citados, a falta de apoio por parte da direção e colegas de trabalho, a religiosidade tomada de forma fundamentalista no ambiente de trabalho e uma formação inicial precária nos temas da diversidade.

Este estudo pretende contribuir com a construção de conhecimento acerca da formação continuada de professoras/es no âmbito das relações de gênero, sexualidade e raça, visando a construção de uma escola que, de fato, respeite e valorize diferenças, primando pelo oferecimento de oportunidades de construção de percursos escolares exitosos a todos/as.

**Palavras-chave:** Educação; Formação Continuada de Professores; Gênero e Diversidade na Escola; Educação Inclusiva; Diversidade.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos  
CNPM – Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres  
CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GDE – Curso Gênero e Diversidade na Escola  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
IMS – Instituto de Medicina Social  
MEC – Ministério da Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PD – Parte Diversificada  
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SEPPIR/PR - Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República  
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude  
SPM/PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1. Concepções de formação continuada e o GDE .....	23
2.2. A produção acadêmica sobre o trabalho com gênero e diversidade .....	25
2.3. As Diretrizes Político-Pedagógicas do GDE, o documento “Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora” e a iniciativa GDE+5 .....	29
2.4. O GDE no Distrito Federal .....	35
<b>3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
3.1. Participantes do estudo, caracterização dos instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados .....	38
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>39</b>
4.1. Análise, por categoria, das respostas ao questionário .....	39
Opinião sobre o GDE.....	39
Instrumentalização da prática .....	41
Busca ou falta de conhecimento/profissionalismo .....	42
Prática em sala de aula .....	43
Grandes projetos .....	44
Intolerância/conservadorismo/proselitismo na escola.....	45
Posicionamento/reação dos colegas de trabalho .....	46
Posicionamento/reação da direção da escola .....	47
Outras considerações.....	48
<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>55</b>
Apêndice A – Chamada nas redes sociais (para o grupo GDE – UnB e individual, com adaptações) .....	55
Apêndice B – Questionário disponibilizado on line .....	55
Apêndice C – Quadro com as respostas ao questionário .....	57

## INTRODUÇÃO

Ao termos instigados a desenvolver uma pesquisa sobre uma política pública que levasse em consideração a interseccionalidade entre gênero e raça, imediatamente pensamos no curso *Gênero e Diversidade da Escola - GDE*, pois ao termos vivenciado esta iniciativa de formação continuada à distância como cursista, entre o final do ano de 2012 e início de 2013, percebemos que ele apresentava um grande potencial, podendo influenciar positivamente a prática de professoras/es que viviam esta experiência.

Surge nesta circunstância nosso problema de pesquisa que culminou neste Trabalho de Conclusão de Curso, uma proposta de análise da percepção de professoras/es do Distrito Federal sobre a influência do curso *Gênero e Diversidade na Escola - GDE* em práticas posteriores à participação no curso, buscando o entendimento de como esta experiência foi significada por estes/as profissionais e como os conhecimentos adquiridos foram materializados em suas práticas. Neste sentido, este estudo pretende contribuir com a construção de conhecimento acerca da formação continuada de professoras/es no âmbito das relações de gênero e raça.

O curso *Gênero e Diversidade na Escola* existe desde 2006 (ano da aplicação de seu projeto piloto), fruto da parceria de órgãos de governo (SPM/PR, SEPPIR/PR e MEC), o CLAM/IMS/UERJ e o British Council. Pode ser oferecido como curso de extensão ou especialização pelas universidades públicas por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e possui carga horária total de 200 horas no oferecimento como extensão e 360 horas quando oferecida como especialização. Segundo Carrara *et al* (2011: p. 55) até 2010 o GDE foi ofertado em 26 universidades e 6 estavam em processo de aprovação para oferecê-lo, num total de 32 universidades e 300 polos/municípios por todo Brasil. No Distrito Federal, a quinta edição do GDE está em andamento, com 150 vagas preenchidas. Nas quatro primeiras oportunidades de oferecimento do GDE no DF foram disponibilizadas 580 vagas e 397 professores/as concluíram o curso.

Por meio de análise documental, levantamento bibliográfico e aplicação de questionários, pretendemos alcançar os objetivos deste trabalho, quais sejam, a análise da percepção de professores/as do Distrito Federal ex-cursistas do GDE sobre a influência do curso em suas práticas cotidianas. Nos casos em que há

relatos de modificações nas ações em sala de aula, buscamos a compreensão de como eles foram recebidos na escola por colegas de trabalho e direção escolar.

Destacamos alguns aspectos na elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso que se referem ao percurso trilhado pela pesquisadora, trazendo à tona dificuldades e limitações desta pesquisa. Primeiro, apontamos as peculiaridades da pesquisa conduzida pela internet. Devido à distância física da pesquisadora do *locus* da pesquisa, o meio de contato possível com os/as ex-cursistas foi a *internet*. Um questionário foi montado usando um site que permite a coleta de respostas e um *link* de acesso foi enviado para ex-cursistas, utilizando uma mensagem coletiva para o grupo criado numa rede social, mensagens individuais para cada ex-cursista membro deste grupo e contato por e-mail pessoal dos/as professores/as que fizeram parte do grupo da pesquisadora quando cursista do GDE. Além disso, alguns/mas tutores/as do curso também entraram em contato, em nosso nome, apresentando a pesquisa e intermediando nossa comunicação. Entretanto, mesmo com todas essas tentativas de aproximação, recebemos apenas dez respostas ao questionário.

Em segundo lugar, destacamos a dificuldade em se obter informações acessáveis do curso no Distrito Federal. Tentamos contato com a coordenadora da UAB na UnB, que respondeu que as informações que desejávamos competiam à Faculdade de Educação, depois buscamos informações junto aos supervisores de tutoria (o atual e o das duas primeiras versões), que me indicaram a coordenadora como a pessoa mais indicada a ser contactada. Em contato com a professora coordenadora do curso na UnB, ao solicitar informações diversas sobre as edições do curso no Distrito Federal (quantidade de vagas disponibilizadas, número de alunos/as concluintes e desistentes entre outros), nos foi indicado um *site*<sup>1</sup>, que se encontra bastante incompleto e desatualizado. Ao questionar a incompletude das informações disponíveis no *site*, não obtivemos mais respostas. Todo esse percurso indica que o MEC talvez devesse prever um/a profissional para trabalhar com as informações sobre as ofertas do GDE para que estes dados estejam disponíveis e acessáveis, no sentido de dar transparência ao gasto do dinheiro público.

Um pouco diferente das questões acima, mas ainda um problema estrutural do trabalho, citamos o perfil dos/as respondentes do questionário. Temos como hipótese que esta pesquisa atingiu professores/as muito envolvidos/as com o curso

---

<sup>1</sup>

O endereço do *site* informado é <http://www.fe.unb.br/gde//#>.

e suas temáticas, uma vez que todos/as os/as respondentes disseram gostar do curso e foi recorrente, entre as respostas recebidas, a menção a grandes projetos: a escola de um dos respondentes esteve entre as 10 escolas brasileiras vencedoras do *9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, outro/a respondente teve o projeto exibido em um programa de TV que veicula práticas interessantes ocorridas nas escolas públicas do DF e um/a outro/a professor/a mencionou que seu trabalho foi apresentado num seminário distrital. Se tomarmos isoladamente os resultados da pesquisa que aqui se apresenta, podemos ter a falsa impressão de que o GDE tem tido um grande impacto nas práticas profissionais de docentes do Distrito Federal, o que seria um equívoco, pois necessitamos de pesquisas mais profundas, com efetiva observação nas escolas e que abranjam, inclusive, aqueles/as que desistiram do curso, buscando o entendimento a fundo destas questões.

Apresentamos aqui os resultados e o percurso deste estudo, com o texto dividido em quatro partes. Na primeira, contextualizamos e apresentamos um histórico sobre o GDE; na segunda, tecemos uma breve apresentação do curso, discutimos o documento *Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora*, o referencial teórico adotado e trazemos as contribuições de outras pesquisas já desenvolvidas que versam sobre as concepções de formação continuada de professoras/es, as que traçam um histórico das pesquisas que focam nas políticas públicas que tratam da diversidade e as que se debruçaram especificamente sobre o GDE. Num terceiro momento, apresentamos os métodos e técnicas de pesquisa, ou seja, o referencial metodológico adotado, os participantes do estudo, a caracterização dos instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise de dados. Na quarta parte, apresentamos os resultados, articulando a discussão dos achados da pesquisa a partir das respostas aos questionários ao nosso referencial teórico e à metodologia adotada.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

As políticas públicas que levam em consideração a discussão de gênero, diversidade e raça são bastante recentes no Brasil. Consideramos a Constituição Federal de 1988, denominada “constituição cidadã”, como um ponto de partida das ações do Estado brasileiro que reconhecem o processo de exclusão social que parte de sua população vivencia. Fruto do processo de redemocratização do Brasil, atendendo à demanda de movimentos sociais organizados, a CF 88 apresentou grandes avanços com relação à efetivação do acesso à cidadania, como o fim da censura, o restabelecimento das eleições diretas para o executivo e o direito de voto para analfabetos/as, entre outros. Na Constituição de 1988 figuram, entre os fundamentos do Estado brasileiro, a dignidade da pessoa humana e a cidadania e consta em seu artigo 3º, parágrafo IV, entre os objetivos fundamentais de nosso país, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Na década de 90 ocorre a reforma na agenda estatal, marcada pelo impacto da globalização e da reestruturação produtiva. Estes processos fazem com que essa nova agenda seja marcada

[...] por uma tensão permanente entre o vetor ‘eficiência’ e o vetor ‘democratização dos processos decisórios e do acesso a serviços públicos’. Assim, embora tenha ocorrido de fato uma mudança na agenda, ocorre uma disputa permanente quanto à ênfase a ser dada em cada um desses pólos. Os movimentos populares, partidos à esquerda no espectro político e governos de corte progressista tendem a privilegiar a democratização das decisões e a inclusão social; partidos e governo de corte liberal-conservador e organizações da sociedade civil ligadas às elites empresariais tendem a privilegiar a orientação para a eficiência e corte de gastos, o que significa, na área social, privatização, focalização e modernização gerencial como prioridades. (FARAH, 2004: p. 53)

Trata-se de um período de avanços tímidos das políticas públicas em educação que considerem a diversidade, ainda mais se levarmos em conta que em 1996 é aprovada a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN não atende à reivindicação da maioria dos movimentos sociais que lutam por reconhecimento, tendo como única menção ao tema, no artigo 78 das suas disposições gerais, a questão da educação escolar bilíngüe para povos indígenas. Apenas em 2003 é

sancionada uma nova lei, a 10.639, que altera a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN foram lançados oficialmente em 1997 e distribuído para as escolas do país em 1998. Vianna (2012) aponta que os PCN foram alvo de alguns elogios e muitas críticas. Os elogios se referem ao seu ineditismo com relação à oficialização dos temas sexualidade e gênero no currículo nacional. As críticas versam sobre o caráter centralizador e prescritivo dos PCN, que ignoram outras dificuldades para o trabalho com estes temas nas escolas, como por exemplo a formação precária dos/as professores/as, o olhar para gênero e sexualidade transpassado “pelo trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora” e a pouca relevância dada à diversidade sexual, citada apenas duas vezes no documento. (VIANNA, 2012: p. 131-132)

A partir de 2003, primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, são criadas as secretarias que respondem à demanda dos movimentos sociais organizados por reconhecimento e estabelecimento de ações de enfrentamento às desigualdades das quais são alvo: a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM/PR, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR e a Secretaria de Direitos Humanos – SDH/PR. Com relação à percepção de que a luta contra a desigualdade deveria necessariamente abranger a educação, em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD<sup>2</sup>, no âmbito do Ministério da Educação. Em 2005, foram instituídos a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Em 2004 a SPM/PR organiza a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – CNPM e, entre os resultados da conferência, houve a indicação de que as políticas públicas, principalmente no âmbito da educação, levassem em consideração as inter-relações entre gênero, raça/etnia e sexualidade. A SPM e o MEC desenvolveram juntos algumas ações previstas principalmente no eixo 2, Educação inclusiva e não-sexista, do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres –

---

<sup>2</sup>

Em 2011, numa reestruturação no MEC, a SECAD tornou-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), pois com a extinção da Secretaria de Educação Especial passou a abrigar ações inclusivas que abrangem a Educação Especial.

PNPM aprovado na conferência. Destacamos, entre elas, as de formação inicial e continuada de professores/as. Em 2005, ocorre a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR, organizada pela SEPPIR/PR, apresentando como resultado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que também indicava em seu eixo que trata da educação a implementação de políticas públicas de formação de professores/as.

Dentre as ações do MEC, destacamos a instituição da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, visando expandir a oferta de cursos no ensino superior. A UAB é integrada pelas universidades públicas, tendo como público-alvo, prioritariamente, professores/as da educação básica. A partir da UAB surge, em 2009, a Rede de Educação e Diversidade – Rede, um grupo composto por universidades públicas que tem como foco a formação docente na modalidade semipresencial.

O GDE nasce, então, neste ambiente propício ao estabelecimento do curso, mas contou, ainda, com parcerias intersetoriais<sup>3</sup> com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM e o British Council. O CLAM, setor do Instituto de Medicina Social da Universidade do Rio de Janeiro se configura como um centro de pesquisa e produção de conhecimento com vistas ao combate às desigualdades de gênero e sexuais. O British Council, por sua vez, é uma organização sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países e objetiva construir laços bilaterais com outros países no que tange à educação, artes, difusão da língua inglesa e esportes.

Segundo Carrara *et al* (2011) o British Council, consciente da abertura por parte do governo brasileiro para o trabalho com os temas transversais nas escolas públicas, articulou, juntamente com a SPM, a elaboração da cartilha intitulada “Por uma educação não-sexista”, elaborada com o apoio da Universidade Federal da Paraíba. A partir dessa experiência intersetorial, em 2004, ocorre o I Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, que proporcionou o intercâmbio de experiências realizadas em diversas partes do país sobre os temas de gênero, sexualidade e raça/etnia no campo da educação. O

---

3

Entendemos por *intersetorialidade* a “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando ao desenvolvimento social, visando a superação da exclusão social” (RAP, 1998: p.14-15).

seminário apontou a urgência da formação de professores/as em cursos que articulassem a discussão de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Em 2006 foi assinado o Protocolo de Intenções entre o British Council e o MEC, que convidaram o CLAM para elaborar os conteúdos, produzir o material didático e idealizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ficou a seu cargo, também, o oferecimento experimental do curso, ainda em 2006, que ocorreu em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói e Nova Iguaçu (RJ). A partir desta experiência e da Oficina de Avaliação, realizada com o objetivo de apontar as alterações necessárias no curso, em 2007 houve a retomada da proposta e, a partir de 2008, o GDE já estava disponível para oferecimento através da UAB.

O GDE vem se configurando como uma política pública de pretensão inovadora, de grande alcance, num processo de sua consolidação enquanto estratégia de formação de professores/as para a diversidade. Apesar disso, na próxima parte de nosso trabalho traremos olhares que podem problematizar essa política de formação, citando o papel desempenhado, entre limites e potencialidades, pela formação continuada no âmbito de gênero, raça e sexualidade.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção pretendemos expor nosso entendimento dos conceitos-chave para a compreensão da problemática analisada e, de acordo com o que Lakatos e Marconi (2009) sugerem ao referencial teórico, verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados. Iniciaremos nossa exposição marcando alguns conceitos, como gênero, sexualidade, raça e interseccionalidade, essenciais para que se compreenda quais são os pontos de partida conceituais desta monografia para, em seguida, nos subtópicos deste capítulo, empreender o levantamento e a discussão das obras que levam em consideração formação continuada de professores/as e gênero e diversidade racial e sexual e as que se debruçam especificamente sobre o GDE. Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, pretendemos trazer alguns trabalhos que nos pareceram significativos para uma boa compreensão dos temas em pauta.

De acordo com as Diretrizes Político-Pedagógicas do GDE, consta entre os objetivos do curso a intenção de

[...] apresentar aos educadores e às educadoras da rede pública do Ensino Fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados - gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e que é necessária a formação de profissionais de educação preparados para lidar com esta complexidade e com novas formas de confronto. (DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009: p. 261)

O GDE se constitui como uma iniciativa do poder público com foco na transformação social a partir do respeito aos sujeitos e valorização da diversidade, tocando na questão da complexidade dos fenômenos sociais. Notamos, ainda, nesta exposição de objetivos, que o GDE se utiliza da noção de interseccionalidade ao citar a complexidade da relação entre gênero, orientação sexual e relações étnicorraciais, entendendo interseccionalidade como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes

e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002: p. 177)

Este olhar assume que a discriminação atinge de maneira diferente os sujeitos sociais de acordo com seu posicionamento nos eixos de subordinação, por exemplo, uma mulher branca e pobre é vítima de uma opressão diferente da mulher, também pobre, que é negra. O GDE, ao expor seus objetivos, revela uma intenção de abordagem interseccional, partindo do pressuposto de que preconceitos e discriminações manifestos no ambiente escolar, por se apoiarem em diversos eixos de subordinação, não serão satisfatoriamente combatidos se tomados isoladamente, ou seja, é necessário que tenhamos um olhar sensível para as desigualdades que acometem de maneira diferenciada cada grupo de indivíduos por conta de suas especificidades.

Agora discorreremos sobre *gênero*. A ideia presente no conceito surge próxima da célebre afirmação de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” de Simone de Beauvoir em seu livro *O segundo sexo*. Nesta afirmação está lançada a ideia central (ainda que não o conceito em si) para o principal sentido de *gênero* num primeiro momento: o questionamento da condição social subalternizada imposta à mulher justificada por seu sexo biológico. Beauvoir (1960), ao questionar se basta um ser humano possuir um útero para ser considerado mulher e refutar tal relação direta, conclui que

Todo mundo concorda que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e contudo dizem-nos que a feminilidade “corre perigo”; e exortam-nos: “Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres”. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade (p. 7).

Este trecho explora a ideia de que o termo sexo não alcança todas as vicissitudes do ato de se constituir como mulher (ou homem). Reconhecemos, socialmente, comportamentos tidos como corretos e desejáveis para que se alcance o *status* de femininos ou masculinos. A construção em torno da noção de mulher/feminino e de homem/masculino derivam de um duplo processo: um só existe na medida em que o outro também existe e da relação de poder envolvida, uma vez que há uma hierarquização posta neste binômio. Nesta mesma linha, Bourdieu (1995) coloca a oposição entre homens e mulheres no contexto das

demais dicotomias comuns ao pensamento das sociedades ocidentais (como em público e privado, bem e mal, trabalho e lazer), e conclui que quando associamos a sensibilidade e a falta de força física às mulheres e a força e a razão ao homem, por exemplo, estamos estabelecendo uma relação de poder que limita a ação e a autonomia feminina.

Foi nos Estados Unidos, tomado da gramática, que o conceito surge, primeiro na psicologia e depois nos estudos feministas. Decorre dessa origem a estreita relação entre *gênero* e *mulher*, sendo que, em alguns contextos, as duas palavras são tidas como sinônimas. Quando o termo começa a ser utilizado para desnaturalizar a opressão sofrida pela mulher ele assume um caráter eminentemente político, de reivindicação de igualdade entre os sexos. Neste momento, consideramos interessante para a análise que propomos e para delimitar nosso campo de discussão focar numa das concepções de gênero, trazida pela historiadora americana Joan Scott:

O gênero é utilizado para designar as relações entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, no fato de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. (SCOTT, 1995: p. 75)

A historiadora, neste texto, rejeita o pensamento dominante na sociedade, que opera com um modelo hierarquizado de feminino e masculino. Scott critica a ideia de que o sexo biológico, o fato de se ter nascido com um pênis ou uma vagina, determine duas possibilidades únicas de comportamento. Também argumenta que esse determinismo biológico, na medida em que cria padrões e modelos estereotipados, (re)produz e perpetua a desigualdade entre as pessoas de diferentes sexos.

Por meio desse conceito de gênero, Scott busca a origem histórica, social e política dessas diferenças, compreendendo gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995: p. 86). Diferentemente dos argumentos daqueles que defendem que as anatomias dos corpos definem comportamentos e lugares sociais a mulheres e

homens, ela acredita que ao longo da história a sociedade foi construindo modelos dominantes de masculino e feminino que foram se tornando arraigados não só na relação aparente entre os sexos, mas também no campo simbólico e subjetivo. Este conceito de gênero coincide com o defendido pelo GDE, que se refere à construção social que se faz sobre o sexo anatômico, tomando gênero como um conceito criado para “distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura” (LIVRO DE CONTEÚDOS - GDE, 2009: p. 39).

O conceito de gênero tal qual exposto nas linhas acima prepara o terreno para que avancemos com relação à compreensão de outro conceito importante neste trabalho, o de sexualidade. Nosso olhar para o conceito parte do seguinte entendimento:

Historiadores e cientistas sociais elaboraram a noção de sexualidade como uma construção de corpos, desejos, comportamentos e identidades que todas as pessoas desenvolvem durante suas vidas por meio da apropriação subjetiva das possibilidades oferecidas pela cultura, pela sociedade e pela história. A visão “construcionista” assume que é extremamente difícil distinguir nos seres humanos o que se deve à biologia, de um lado, e à cultura, à sociedade e à história, de outro. Assim, por exemplo, do ponto de vista “construcionista”, o desejo homossexual ou a prática de relações homossexuais não implicam, por si só, a aceitação de uma posição social específica ou de uma determinada compreensão de si, nem tampouco a adoção de uma categoria explícita de identificação (como “gay”, “lésbica” ou “bissexual”). (LIVRO DE CONTEÚDO – GDE, 2009: p. 117)

Ou seja, para este ponto de vista não há uma imutabilidade inerente aos entendimentos e comportamentos acerca da sexualidade, mas sim compreensões sociais cambiantes no tempo e entre sociedades sobre as expressões da sexualidade. A distinção entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual também é de grande valia neste momento, pois a confusão entre essas três esferas da sexualidade é fonte de muitos preconceitos. Sexo biológico se reporta às informações cromossômicas dos corpos, às diferenças fisiológicas entre homens e mulheres; identidade de gênero, por sua vez, faz alusão à noção de pertencimento a um gênero, ou seja, com a identificação com modos de ser masculinos e femininos

e, finalmente, orientação sexual se refere ao sexo daqueles/as que se constituem como foco do desejo e afeto<sup>4</sup>.

A partir do avanço no entendimento exposto acima no campo jurídico, médico e social, fruto em grande parte da mobilização dos movimentos sociais que têm o respeito à diversidade sexual em suas pautas de luta, o Estado é chamado a intervir em relação às situações de desrespeito aos direitos relativos à cidadania por conta da orientação sexual e/ou da identidade de gênero das pessoas. Surge então a questão da criminalização da homofobia, assim como da lesbofobia, transfobia e bifobia (respectivamente humilhações e violência física e simbólica contra homossexuais, lésbicas, transexuais, e bissexuais) e outras ações visando o respeito e a valorização da diversidade sexual. A escola se configura como uma das mais importantes instâncias sociais chamadas para que se alcance este objetivo.

Outro conceito caro a este trabalho é o de raça<sup>5</sup>. Tal conceito, do modo como nos referimos a ele, não se aproxima do entendimento biológico, rejeitado pela ciência desde princípios do século XX. Trata-se do conceito de raça tomado do ponto de vista social, tal qual defendido pelos movimentos sociais que afirmam que, enquanto houver racismo, o termo raça ainda deverá ser alvo de discussão. Guimarães (1999) define raça, como defendemos acima, referindo-se a

[...] construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos. (GUIMARÃES, 1999: p. 153)

Uma ideia fundante para se compreender porque a discussão de raça continua válida no Brasil é o mito da democracia racial. Sendo atribuída a autoria da ideia de “democracia racial” a Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala (1933), o autor, na verdade, nunca utilizou o termo, mas sim o sinônimo “democracia étnica”, aponta Antonio Sérgio Guimarães. Segundo Guimarães (2001), apesar de Gilberto

---

4

A Teoria Queer traz questionamentos interessantes a estes pressupostos, mas neste trabalho nos limitaremos a estas definições por considerarmos que elas são suficientes para o entendimento proposto sobre sexualidade.

5

O GDE também trabalha com o conceito de etnia quando se refere aos povos indígenas. Simplificadamente, a diferença básica entre os conceitos é que raça, da maneira como defendida aqui, se configura como um conceito social, reivindicado pelos movimentos sociais, enquanto etnia compreenderia outros fatores culturais, como tradições, religião e língua de um determinado grupo.

Freyre ter sido um grande disseminador da falsa ideia de uma democracia racial brasileira, defendendo em Casa Grande e Senzala que as relações raciais no Brasil se davam de forma positiva, tratando a sociedade brasileira como harmoniosa e integrada racial e afetivamente, o termo na verdade surge com Wagley (1952), que afirmou que “o Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”, na introdução do primeiro volume de uma série de estudos encomendados pela UNESCO sobre relações raciais no Brasil, devido à ideia amplamente disseminada de que o país se constituiria como um “paraíso racial”. Destacamos o papel importante de Florestan Fernandes na análise das relações raciais no Brasil, que afirmou que em nosso país vigora “o preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1972: p. 42).

O mito da democracia racial prega que no Brasil, diferentemente dos EUA, por exemplo, não haveria racismo por causa da miscigenação – que aqui teria ocorrido de forma ampla e harmoniosa, e que viveríamos todos/as sem estigmas por conta de nossa aparência física e com a mesma possibilidade de ascensão social. Esse mito foi abalado na década de 50, com os estudos patrocinados pela UNESCO já citados, e atualmente, com os indicadores sociais que apontam o fosso social que separa negros e brancos no país. Esta ideia, entretanto, é atualizada constantemente como podemos perceber com as recentes ondas conservadoras de ataque aos avanços das políticas públicas que visam minimizar os estragos causados pela dívida histórica do Brasil com uma parte expressiva de sua população.

Outra ideia importante foi a desenvolvida por Roberto Da Matta, antropólogo brasileiro, em seu livro “Relativizando: uma introdução à antropologia social”, de 1993, na qual o autor nos expõe o que chama de “fábula das três raças” ou “racismo à brasileira”. Segundo Da Matta haveria uma ideologia abrangente (aquela que está disseminada por todas as camadas, permeando seus espaços sociais) sobre a formação do povo brasileiro, que pode ser visualizada nas

[...] perguntas que dizem respeito à confirmação científica da “preguiça” do índio, “melancolia” do negro, a “cupidez” e “estupidez” do branco lusitano, degredado e degradado. Tais seriam ainda hoje os fatores responsáveis, nessa visão tão errônea quanto popular, pelo nosso atraso econômico-social, por nossa indigência cultural e da nossa necessidade de autoritarismo político, fator corretivo básico neste universo social que, entregue a si mesmo, só poderia degenerar. (DA MATTA, 1993: p. 59)

O racismo à brasileira seria constituído pelo entendimento da população brasileira formada por três raças (a indígena, a negra e a branca) e pelas características estereotipadas atribuídas a cada uma delas, que seriam responsáveis por seu caráter ambíguo e pela depravação, que necessitaria de coerção intensa para não se degenerar de uma vez. Essa visão, segundo o autor, seria das mais reacionárias, pois se configuraria como “uma história de raças e não de homens [...] com o conhecimento social sendo reduzido a algo como “raças”, “miscigenação”, e traços biologicamente dados que tais raças seriam portadoras” (DA MATTA, 1993: p. 60). É amplamente conhecida a história do Brasil e a presença em seu território desses três elementos em seus primórdios, entretanto, há uma diferença entre a constatação desta presença e o “seu uso como recurso ideológico na construção da identidade social, como no caso brasileiro” (DA MATTA, 1993: p. 62).

É ainda importante citar que, no caso dos demais países americanos, com destaque para os Estados Unidos, não há esta ideia de triangulação de raças, pois apresentam um sistema que não admite gradações, com o objetivo de demarcar diferenças e resguardar direitos dos/as brancos/as. No Brasil, entretanto, essa triangulação foi disseminada com o mito da democracia racial e se compôs como

[...] uma ideologia abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do branco, do negro e do índio como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas. (DA MATTA, 1993: p. 63)

Expomos, nesta seção, nosso entendimento acerca de conceitos centrais para que se compreenda a tarefa hercúlea assumida pelo GDE: cada tema tem sua complexidade específica e se constituem como grandes entraves à plena cidadania de muitos/as brasileiros/as, mas seu enfrentamento é ainda mais dificultado quando temos em mente a proposta de trabalhar a partir de uma abordagem interseccional.

## **2.1. Concepções de formação continuada e o GDE**

A formação continuada de professores/as está definitivamente em pauta no Brasil. Isto, porém, não quer dizer que o tema seja ultrapassado ou que esteja dominado por consensos. Há uma ampla discussão sobre a melhor nomenclatura

(formação em serviço, formação permanente, atualização, reciclagem), quais iniciativas podem ser assim denominadas, como assegurar a qualidade da enormidade de cursos que surgem atualmente, quais os impactos das novas tecnologias neste campo entre outros.

Gatti (2008) aponta que em outros países a formação continuada teria o propósito de aprimoramento nos avanços, renovações e inovações em uma área. No Brasil, entretanto, a formação continuada não se configura como um momento de complementação, atualização ou aprofundamento de formação obtida durante a graduação. Em nosso país,

[...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. (GATTI, 2008: p. 58)

Acreditamos que o GDE se encaixa neste entendimento de formação continuada, pois como poucos são os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas que versem sobre gênero e diversidade racial e sexual<sup>6</sup>, esse acaba sendo um primeiro contato com assuntos tão complexos, cujas concepções trabalhadas muitas vezes são contrárias ao senso comum e vão de encontro às crenças pessoais dos/as cursistas. Sobre este assunto, Vianna (2012) aponta que “a formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas” (p. 319). Ou seja, os cursos de formação de professores/as não devem ser os únicos espaços de problematização da realidade social visando a desconstrução de preconceitos.

Trazemos também as contribuições de Helena de Freitas ao debate sobre a formação continuada na educação. A pesquisadora afirma que

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica,

6

Conferir a dissertação de mestrado de Francisco Thiago Silva, *Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares*, na qual o autor apresenta dados de sua pesquisa sobre os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas relacionadas à diversidade etnicorracial e o estudo da ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade, intitulado *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*, cujo foco era mapear a inserção da discussão sobre sexualidade e gênero nos cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades brasileiras. A síntese do estudo encontra-se disponível em:

[www.ecos.org.br/projetos/politica/as\\_politicas\\_de\\_educacao\\_em\\_sexualidade.pdf](http://www.ecos.org.br/projetos/politica/as_politicas_de_educacao_em_sexualidade.pdf).



responde à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. [...] Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007: p. 1209)

Em partes, os argumentos da pesquisadora podem ser estendidos ao GDE, pois ele se configura como um curso breve, no qual grande parte da carga horária é cumprida à distância e que conta com poucos encontros presenciais. Uma diferença, porém, deve ser demarcada: o GDE não se limita à dimensão prática do trabalho docente, proporcionando importantes discussões teóricas sobre os temas que aborda.

## **2.2. A produção acadêmica sobre o trabalho com gênero e diversidade**

Nesta parte pretendemos apresentar e discutir as colaborações de outros trabalhos que levam em consideração o trabalho com gênero e diversidade na escola. Escolhemos algumas pesquisas que dialogam com a que aqui propomos, fornecendo elementos para nossa análise e mostrando o percurso já trilhado com relação às políticas públicas que levem em consideração gênero e sexualidade, no geral, e experiências sobre o GDE, especificamente.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Vianna (2012) se mostra de grande valia, pois neste artigo são apresentados os resultados de um levantamento da produção acadêmica sobre a introdução de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009. Neste período, a pesquisadora encontrou 73 trabalhos que se encaixavam nesta categoria, apontando que houve um aumento expressivo na produção entre os anos de 2007 e 2009, com 66 trabalhos produzidos a partir de 2000 e, destes, 36 entre 2007 e 2009. As produções acadêmicas analisadas foram, em sua maioria, realizadas nas regiões sul e sudeste, se dividindo entre dissertações, artigos decorrentes delas e ensaios, com poucas teses produzidas.

Em suas conclusões, Vianna aponta três possíveis urgências no que se refere ao trabalho com gênero e diversidade na escola: a primeira se relaciona à discussão sobre diversidade, ou seja, que estejamos atentos para que as diferenças não se transformem em desigualdades; a segunda situação, apontada como uma pauta urgente para investigações futuras, se refere às características “espinhosas” dos temas tratados pelo GDE e a defasagem na formação inicial de docentes:

Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. **Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada.** (VIANNA, 2012: p. 138-139, *grifos nossos*)

Essa segunda urgência apontada por Vianna toca diretamente na condição do GDE: este curso, oferecido como formação continuada à distância, não poderá atuar, sozinho, na desconstrução das desigualdades enfrentadas pela escola. É necessário que outras ações sejam tomadas para que o curso se constitua como *mais uma* instância social de combate às desigualdades sociais.

Com relação à terceira urgência, a autora menciona o caráter federativo do Estado brasileiro e a relação estabelecida entre as instâncias de poder, em particular,

[...] a leitura que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e a forma como essa discussão é apropriada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, para não entrar no mérito específico das escolas privadas. [...] Essa é uma tarefa difícil e requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e na formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença. (VIANNA, 2012: p. 139)

Esta terceira urgência retoma, de certa forma, a idéia contida na segunda: a escola e os/as professores/as não resolverão todos os problemas relacionados às desigualdades sociais sozinhos. Diversos níveis e instâncias, e não só no campo da

educação, devem estar envolvidas nesta tarefa e, desse modo, a formação para a diversidade não pode ter como público-alvo apenas profissionais da carreira do magistério.

Com relação à produção acadêmica específica sobre o GDE, outros trabalhos já foram desenvolvidos tendo como objeto de estudo a opinião dos/as cursistas do GDE. A dissertação de Dirce Grösz, defendida na Faculdade de Educação da UnB, é um deles. Bastante interessante por ter abrangido os/as participantes do projeto piloto, de 2006, essa pesquisa foi realizada quando a pesquisadora integrava a equipe de coordenação do curso pela SPM. Seu estudo abrangeu 38 professores/as de um dos municípios envolvidos nesta primeira aplicação. Utilizando-se de grupos de discussão, a pesquisadora constatou que nos discursos das/os professores/as

[...] gênero é encarado como um conteúdo sobre o qual é preciso dar aula, não sendo percebido como um tema que está emaranhado nas tramas cotidianas dos discursos, códigos e regras da escola. [...] Na prática pedagógica das escolas nas quais atuam os professores e as professoras entrevistadas, raça, etnia e sexualidade são as preocupações maiores, onde um recorte evidente da temática de gênero não é efetivado. (GRÖSZ, 2008: p. 6)

É interessante notar o destaque da pesquisadora para a ausência de gênero entre as preocupações maiores nas escolas dos/as participantes da pesquisa. Abrimos aqui um parêntese para relatar um episódio ocorrido recentemente: no final do mês de abril de 2014 houve grande mobilização de setores conservadores da sociedade para retirada da redação do Plano Nacional de Educação das especificações das desigualdades (racial, regional, de gênero e de orientação sexual) do artigo 2º do plano, substituindo por “todo tipo de discriminação”. Vários participantes seguravam cartazes que diziam “não à ideologia de gênero” e, numa das faixas, vemos os dizeres *Menino já nasce menino, menina já nasce menina. Educação com ideologia de gênero é opressão!*<sup>7</sup>

Esta ação e a conclusão da pesquisa de Dirce Grösz mostram que ainda não há um consenso ou mesmo um entendimento sobre os significados do termo “gênero” ou que esta é considerada uma desigualdade menor comparada a outras.

---

7

Há, no *Youtube*, uma grande quantidade de vídeos que exploram o que chamam de ideologia de gênero, produzidos e divulgados por segmentos religiosos conservadores. Podemos conferir os cartazes em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=545991498850075&set=a.365844250198135.1073741829.365796210202939&type=1>. Acesso em 23/04/2014.

Enquanto isso, os índices de violência contra a mulher continuam altos, crianças são discriminadas na escola e pessoas são agredidas na rua por conta de sua identidade de gênero, apesar das iniciativas levadas a cabo pelo estado brasileiro. Essas situações nos expõem a urgência de que cursos como o GDE alcancem de fato seus objetivos.

A dissertação de mestrado de Maria Mostafa, defendida no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2009, utilizou como argumento teórico central o posicionamento de autores/as que debatem o público e o privado nas sociedades modernas centrais. Ela analisou o conteúdo do posicionamento dos professores nos fóruns de discussão de casos, uma ferramenta interativa disponível no ambiente virtual de aprendizagem utilizado, e concluiu que

[...] houve, na aplicação dessa política pública, **um conflito inevitável causado por um embate de valores**. Mais do que isso, a análise dos conteúdos dos fóruns provou que esse conflito é mais evidente em alguns temas que em outros. [...] Isso porque nesses temas as concepções da ordem privada dos cursistas se distanciaram dos valores que a política pública tentava promover. [...] Nos casos em que a sexualidade era central como nos casos sobre gravidez na adolescência, sobre homossexualidade, ou sobre sexualidade de crianças e adolescentes, os cursistas debatiam com mais intensidade que nos casos em que se discutiu unicamente a diferença de gênero e os preconceitos raciais. (MOSTAFA, 2009: p. 120, grifos nossos)

Como afirmamos anteriormente o GDE, enquanto política pública de valorização e respeito à diversidade, muitas vezes entra em conflito com os valores que os/as professores/as carregam consigo. Esta dissertação corrobora esta afirmação e traz que o módulo de sexualidade foi o mais conflituoso. Destacamos, ainda, outro trecho das conclusões desta pesquisa:

Consideramos então, que a agenda dos direitos das mulheres assim como a agenda dos direitos relacionados à raça/etnia, pelo menos no plano do discurso, o que não inviabiliza esses mesmos cursistas de terem práticas que ferem esses direitos, estão mais assimiladas pelos professores brasileiros [...] Isso porque, como pudemos observar nos relatos dos cursistas, o discurso deles sobre sexualidade, apesar de diverso, em muitas ocasiões diferiu do discurso promovido pelo curso, o que raramente ocorria nas questões de gênero e raça. (MOSTAFA, 2009: p. 122)

Concordamos em parte com o argumento da pesquisadora, que aponta que as pautas dos movimentos negros e de mulheres podem ter sido mais assimiladas pelos/as professores/as brasileiros/as. Levantamos, entretanto, outras hipóteses: o mito da democracia racial pode ainda interferir nesta questão e impedir os/as

professores/as de encarar a questão racial com a seriedade devida e, com relação às discussões sobre gênero, este pode ser tido como um “problema menor”, tal qual nos mostra a pesquisa de Grösz anteriormente discutida.

Ainda com relação à percepção dos/as cursistas sobre o GDE, destacamos o trabalho de Weller e Paz (2011), que apresenta ações relacionadas às políticas públicas educacionais voltadas para raça/etnia, gênero e sexualidade desenvolvidas durante os últimos 20 anos. Neste artigo, elas compartilham comentários postados por cursistas que indicam que o curso provocou reflexões sobre as temáticas. Esta conclusão se configurou como um ponto de partida para a reflexão proposta neste TCC, pois pretendemos entender em qual medida as reflexões relatadas pelas pesquisadoras foram acompanhadas de modificações em práticas mais amplas (tal qual a inserção dos temas abordados no GDE nos Projetos Pedagógicos das escolas) ou mesmo no trabalho cotidiano com as crianças (projetos desenvolvidos na própria sala de aula, questionamento de práticas sexistas como, por exemplo, a divisão de cores ou as filas de meninos e de meninas etc).

### **2.3. As Diretrizes Político-Pedagógicas do GDE, o documento “Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora” e a iniciativa GDE+5**

As Diretrizes Político-Pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola trazem as bases e pressupostos considerados na elaboração desta política pública. Com relação aos objetivos do curso, neste documento consta que o GDE

[...] tem como objetivo político, social e educacional desenvolver a capacidade dos/as professores/as do Ensino Fundamental da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável. (DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009: p. 263)

No que tange à fundamentação pedagógica, as diretrizes do curso mencionam a busca pela concretização dos princípios lançados por Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Edgar Morin, que dão ênfase à totalidade dos indivíduos

e a capacidade de construir significados socialmente importantes. O modelo pedagógico do curso leva em consideração a autonomia do/a cursista, considerando-o/a como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem (DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009: p. 263). Com relação à estrutura do curso, esse documento cita que ele se organiza da seguinte maneira:

<i>Módulo 1 - Diversidade</i>
<i>Módulo 2 - Gênero</i>
Unidade 1 - Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. Unidade 2 - A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. Unidade 3 - Gênero no cotidiano escolar.
<i>Módulo 3 - Sexualidade e Orientação Sexual</i>
Unidade 1 - Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação. Unidade 2 - Sexualidade, direitos e Educação. Unidade 3 - Sexualidade no cotidiano escolar.
<i>Módulo 4 - Relações Étnico - Raciais</i>
Unidade 1 - Construção Histórica do Racismo. Unidade 2 - Desigualdade Racial. Unidade 3 - Igualdade étnico-racial também se aprende na escola.
<i>Módulo 5 - Avaliação</i>
Elaboração do Memorial Realização da Auto-avaliação Produção do Trabalho Final

O documento *Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora*, publicado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva – CEPESC<sup>8</sup>, em 2011, tem como intuito o registro da experiência

8

Segundo o *site* do CEPESC, este espaço se configura como “uma estrutura de apoio para a implementação de projetos de docentes e pesquisadores do Instituto de Medicina Social da

adquirida com o GDE. Nele são trazidas as experiências das universidades que, desde 2008, ofertaram o GDE em mais de 200 municípios brasileiros. O documento afirma que “o propósito vai além de registrar a criação e a implementação do GDE. Pretende-se apontar elementos que possam, futuramente, ser estudados e vir a subsidiar a produção de dissertações, teses, artigos e publicações.” (CARRARA *et al* , 2011: p. 12)

As três primeiras partes dessa publicação versam sobre as ações do governo brasileiro e os marcos institucionais nesta área, a estrutura do GDE, seu histórico e na discussão de seu projeto político-pedagógico, pontos já abordados neste TCC. Desta forma, nos debruçaremos sobre a quarta e a quinta partes desta publicação que tratam, respectivamente, do curso piloto e das demais edições desenvolvidas pelo país até 2010 e dos desafios à implementação do projeto nas diversas regiões do país.

Na quarta parte, primeiramente são apresentadas informações referentes à aplicação piloto em 2006, critérios de seleção dos estados que ofertariam o curso nesta primeira iniciativa e a Oficina de Avaliação do projeto piloto do GDE. Entre as informações sobre o oferecimento de 2006, destacamos que foram oferecidas, neste primeiro momento, 1200 vagas, 200 para cada um dos seis municípios escolhidos, com 1.071 professores/as iniciando e 865 concluindo o GDE. Sobre os critérios, figuram a distribuição destes municípios entre todas as regiões brasileiras, a existência de estrutura dos governos locais de Coordenadorias e/ou Secretarias da Mulher e Fóruns Intergovernamentais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a distribuição da população por cor/raça/etnia. Além disso, Maria Elisabete Pereira, da SPM indica que

Para escolher os municípios, pensamos: Salvador por ser uma das cidades com maior população negra no Brasil; Dourados (MS) por possuir uma comunidade indígena muito forte; Porto Velho (RO) por contar com uma população formada por negros/as e índios/as; Maringá (PR) por representar um município de interior que não reflete a grande agitação social da capital e por ter um perfil conservador (mesmo em 2006 as mulheres separadas ou divorciadas deste município não podiam sair sozinhas de casa e ir a um barzinho, porque ficavam “mal vistas” e difamadas); Nova Iguaçu (RJ) por concentrar uma característica de município pobre com

violência acentuada, pouco saneamento básico e uma carência muito grande na área social, especificamente de educação; e Niterói (RJ), um município urbano desenvolvido mas indicando, na ocasião, ser o município de maior índice de violência homofóbica nas escolas. (Maria Elisabete Pereira/SPM *apud* CARRARA *et al*, 2011: p. 52)

Sobre a Oficina de Avaliação, há a informação de que participaram 24 cursistas, 8 professores/as *on line* e um/uma representante de cada um dos setores do governo municipal envolvidos com esta primeira aplicação do GDE, além de especialistas brasileiros/as e estrangeiros/as envolvidos/as com o curso. Alguns comentários feitos durante esse momento foram transcritos neste documento, todos apontando a importância dos temas tratados.

Depois segue a estruturação do curso, com as universidades que ofertaram o GDE, o número de concluintes por ano e as universidades com o curso aprovado, mas que ainda não estavam em andamento. Além disso, aponta que a UERJ e a UFG iniciaram o oferecimento do GDE como especialização. A próxima tabela ilustra a progressão do número de professores/as concluintes do GDE:

<b>Edições do GDE - ano</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Número de cursistas concluintes	865	13.340	150.000	150.000

**Fonte:** CARRARA *et al*, 2011, p. 55.

Mencionam, ainda, que a equipe de execução do GDE é composta por profissionais que desempenham as seguintes funções: coordenadores/as gerais e/ou executivos/as, coordenadores/as acadêmicos/as e/ou de tutoria, professores/as formadores/as, tutores/as à distância e presenciais. A partir deste ponto, a publicação se propõe a trazer as motivações, os contextos e o processo vivido pelos/as envolvidos/as, trazendo a opinião de cursista e demais envolvidos/as com o GDE a partir de depoimentos advindos de diversas fontes: entrevistas, estudos sobre o GDE, trechos dos relatórios finais produzidos pelas equipes das universidades, entre outros.

Com relação à motivação, são trazidos alguns estudos de universidades participantes, aparecendo constantemente, entre os resultados citados pelo documento, a busca pela possibilidade de aquisição de novos conhecimentos sobre os temas, mas também motivações mais “práticas”, principalmente no que tange ao módulo de sexualidade, como a expectativa de que o curso ajudasse a responder a



questões sobre como lidar com as famílias, como desconstruir o próprio preconceito, sobre a iniciação sexual dos/as adolescentes etc.

No que diz respeito aos processos e contextos das experiências com o GDE, num esforço de síntese dos diversos depoimentos e comentários trazidos pela publicação, podemos citar o desconforto dos/as cursistas no módulo de sexualidade, ao se tratar da diferenciação entre sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero. Num dos depoimentos lemos o seguinte:

A questão da orientação sexual criou certo constrangimento, incômodo exarcebado, quanto a um vídeo que mostrava apenas casais homossexuais como integrantes da família. Consideram que isto favorece que as crianças/adolescentes fujam de uma norma que deve ser preservada. (Claudia Regina Nichnig, tutora on line GDE apud CARRARA *et al*, 2011, p. 67)

Com relação ao módulo de gênero, o documento informa que na UFRPE, na zona rural de Pernambuco, 100% dos cursistas homens evadiram do curso. Este trecho do depoimento da tutora mencionada anteriormente, também toca no assunto:

Um cursista reagia muito reticente quando eu falava. Quando era um homem que falava, ele aceitava melhor; quando eu falava, tinha sempre um problema. Propusemos uma dinâmica em que deveriam fazer um pôster com representações tiradas de revistas, sobre feminino e masculino. Debates usando só o feminino, falando como se só houvesse mulheres. Ele falou que se eu não o chamasse de professor, ele iria se recusar e não iria participar mais das atividades. Disse então que isso era só para marcar a questão política, para mostrar como também a gente não se sente incluída quando falam “o professor” e não “a professora”, o que gerou constrangimento. Existe a falsa ideia de que não há desigualdade de gênero. (Claudia Regina Nichnig, tutora online GDE/UFSC apud CARRARA *et al*, 2011: p. 66)

Na experiência GDE/UFMG, há relatos de que professores/as, quando perceberam que o GDE não teria a mesma abordagem de outro, que tratava de gravidez na adolescência e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, desistiram em massa do curso. Reproduzimos aqui um depoimento que vai ao encontro da nossa sobre os módulos e resistências ao debate:

A homofobia é como se fosse legítimo, ainda dizem em alto e bom som que detestam “bicha”, mas não podem dizer que detestam mulher ou negro, pois sabem que vão presos. Eles não têm noção do tanto de preconceito que estão imprimindo ao falar determinadas coisas. Para as mulheres e para os negros, não está resolvido na prática e na reflexão, mas não verbalizam com tanta segurança o seu preconceito. (Gloria Rabay, integrante da coordenação do GDE/UFPB apud CARRARA *et al*, 2011: p. 55)

Muitos depoimentos trazem o papel das religiões na falta de abertura para a discussão de sexualidade e de gênero, como no depoimento abaixo:

A religião acaba, então, impedindo uma abertura para discutir determinadas temáticas. É uma barreira para debater certos temas. Discutir diversidade não é uma coisa simples. Nos fóruns, por exemplo, isso era evidente quando se debatia a necessidade de aceitar a decisão por uma orientação sexual. (Noêmia Lima Silva, coordenadoras do GDE/UFSE, *apud* CARRARA *et al*, 2011: p. 55)

Sobre o módulo de relações étnico-raciais há o relato de minimização da questão racial pelos/as cursistas, especificidades regionais ao se lidar com o tema e a polêmica em torno das cotas raciais.

Na quinta parte desta publicação são apresentados os desafios para a implementação do GDE, que podem ser assim resumidos:

- Viabilizar a implementação de um projeto que envolve tantos parceiros;
- A instabilidade na relação estabelecida com governos municipais e estaduais;
- A distância geográfica em alguns contextos;
- A não-liberação de cursistas para as atividades presenciais pelas direções de algumas escolas;
- A falta de estrutura e apoio tecnológico e de tutores/as presenciais nos pólos;
- A dificuldade de acesso à computadores e a ausência ou baixa conectividade da banda larga;
- A necessidade de maior preparação dos/as tutores/as online;
- A ampliação do trabalho pautado na transversalidade temática e na intersectorialidade institucional também a estados e municípios. (CARRARA *et al*, 2011: p. 73-75)

Como podemos perceber, esta publicação traz uma grande contribuição para as pesquisas que tratam sobre o GDE, se constituindo como um precioso material de consulta sobre as edições do curso, suas trajetórias, percalços enfrentados e peculiaridades de cada polo distribuído pelo Brasil. Citamos, ainda, outra iniciativa do Clam, juntamente com a SPM, que visa avaliar o GDE cinco anos após sua implementação. Mencionando o intuito de aprimorar o curso, a página criada para o GDE+5 no *site* do CLAM indica que “é fundamental avaliar os frutos oriundos desse processo de formação, observando os reflexos no âmbito das escolas”. Foram escolhidas 10 universidades entre as mais de 38 que ofertaram o curso,

contemplando representantes em todas as regiões do país e esfera de atuação estadual e federal. São elas: FURG, UEMA, UERJ, UFES, UFMS, UFPB, UFPA, UFPB, UFPI, UnB e UNESP<sup>9</sup>. Não há maiores informações no *site* sobre trabalhos produzidos ou outro tipo de materialização desta coleta de informações.

## 2.4. O GDE no Distrito Federal

O primeiro oferecimento do GDE no Distrito Federal ocorreu em 2009, pela Universidade de Brasília. Desde então, o curso passou por quatro edições já concluídas, conforme o quadro de oferecimentos do GDE no Distrito Federal mostrado a seguir:

	<b>Período</b>	<b>Número de vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade de concluintes</b>
<b>1º oferecimento</b>	18/05/2009 a 29/08/2009	140	66
<b>2º oferecimento</b>	12/09/2009 à 12/12/2009	140	109
<b>3º oferecimento</b>	06/10/2012 a 17/02/2013	150	96
<b>4º oferecimento</b>	27/04/2013 a 06/08/2013	150	126
Total		580	397

**Fonte:** relatórios enviados ao MEC.

A quinta edição do GDE está em andamento, com 150 vagas preenchidas. Nas quatro primeiras oportunidades de oferecimento do GDE foram disponibilizadas 580 vagas e 397 professores/as concluíram o curso.

No relatório enviado ao MEC referente às duas primeiras edições do GDE (UnB/FE/GERAJU, Relatório final, s/n, 2009) há a menção a alguns obstáculos enfrentados pela coordenação com relação à tutoria (alguns/mas não puderam permanecer no segundo oferecimento do curso por motivos pessoais), o redimensionamento das estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem dos/as cursistas, a justificativa da diferença entre a taxa de abandono nas duas edições do curso e a dificuldade relatada pelos/as desistentes que

<sup>9</sup>

Informação retirada de <http://gde5.e-clam.org/>.

alegaram ter dificuldades para lidar com a aprendizagem no ambiente virtual ou mesmo de acesso à um computador conectado à internet.

O relatório referente às duas últimas edições concluídas traz a satisfação dos/as cursistas com o GDE<sup>10</sup>. Na 3ª edição os/as respondentes totalizaram 90 e na 4ª edição foram obtidas 109 respostas, mostrando o alto índice de satisfação dos cursistas. As respostas se apresentaram da seguinte forma:

	<b>3ª edição</b> 06/10/2012 a 17/02/2013	<b>4ª edição</b> 27/04/2013 a 06/08/2013
Insatisfatória	-	0
Razoável	2	0
Regular	4	7
Satisfatória	42	69
Plenamente satisfatória	42	33

**Fonte:** [http://www.fe.unb.br/gde/files/relatorio\\_gde\\_final.pdf](http://www.fe.unb.br/gde/files/relatorio_gde_final.pdf)

---

10

Relatório disponível em [http://www.fe.unb.br/gde/files/relatorio\\_gde\\_final.pdf](http://www.fe.unb.br/gde/files/relatorio_gde_final.pdf).

### 3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A intenção deste projeto e a natureza do problema de pesquisa nos levou a propor um estudo de cunho qualitativo, entendendo por pesquisa qualitativa aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986: p. 13). Esta abordagem é a que melhor se enquadra em nossos objetivos, pois permitirá um olhar abrangente para a percepção das/os professoras/es sobre a influência do GDE em suas práticas cotidianas, buscando o entendimento do fenômeno pesquisado.

Devido ao caráter do objeto de estudo, utilizaremos como norte metodológico a análise de conteúdo, que surgiu entre os anos de 40 e 50 do século passado, na área do jornalismo, e que vem sendo aprimorada nas últimas décadas. Ainda que a análise de conteúdo tenha partido, inicialmente, de um viés positivista, focando a quantificação, com o passar do tempo notou-se a utilidade de sua aplicação em pesquisas qualitativas, com o objetivo de - mais do que mensurar a frequência de aparição de palavras num texto - inferir sobre a totalidade do conteúdo das mensagens objetos da análise. Bardin (1977) define análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (p. 42)

Deste modo, ao analisarmos as respostas às questões abertas dos questionários respondidos para esta pesquisa, atentaremos para algumas fases necessárias à análise de conteúdo, quais sejam: a **pré-análise**, realizando uma leitura flutuante com o objetivo de gerar as hipóteses e uma primeira tentativa de organização do material; a **exploração do material**, realizando a codificação, ou seja, realizando um recorte das unidades que serão analisadas e sua posterior categorização e, finalmente, o **tratamento dos resultados**, buscando o entendimento profundo da mensagem transmitida, ou seja, indo além de uma leitura superficial com o intuito de apreender a mensagem transmitida por meio das respostas da forma mais completa possível.

### 3.1. Participantes do estudo, caracterização dos instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.

O público-alvo deste estudo foi constituído por professoras/es do Distrito Federal de edições já concluídas do GDE. Entramos em contato com eles/as pela internet — por mensagem coletiva e individual a membros de um grupo de uma rede social, por e-mail dos que estiveram no mesmo grupo da pesquisadora quando esta foi cursista (edição 2012/2013) e por intermédio de alguns/mas tutores/as. Acreditamos que, infelizmente, a falta de outro meio de contato com ex-cursistas fez com que tivéssemos um baixo número de respondentes.

Temos que fazer uma ressalva com relação aos/às cursistas que, de fato, responderam à pesquisa, uma vez que todos/as eles/as declararam que reconhecem a importância dos temas e acreditam ser importantes cursos como o GDE. Desta forma, nosso trabalho, que inicialmente pretendia tecer uma análise da percepção de professoras/es do Distrito Federal sobre a influência do GDE em suas práticas posteriores à participação no curso, no geral, acabou se tornando um estudo da percepção de professoras/es que gostaram do curso, especificamente.

Fizemos uso das seguintes técnicas de levantamento de dados:

- Análise documental, focando na produção *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões uma política pública inovadora* sobre o GDE;
- Revisão bibliográfica, com levantamento do repertório acadêmico sobre o GDE e a trajetória das políticas públicas de formação continuada de professores/as no âmbito de gênero, sexualidade e raça;
- Questionário *on line* com perguntas abertas, aplicado aos/às ex-cursistas do GDE em todas as edições concluídas ofertadas pela UnB.

O questionário esteve disponível a partir de março a abril de 2014, tendo sido respondido por 10 ex-cursistas, todos/as professores/as e/ou coordenadores/as na Educação Básica do Distrito Federal, com o seguinte tempo de atuação na educação: 3 deles/as têm entre 1 a 5 anos de trabalho na área educacional, 4 professores/as têm entre 6 e 10 anos, 2 têm entre 11 a 20 anos e 1 professor/a tem mais de 21 anos de atuação.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Antes de nos debruçarmos sobre os achados da pesquisa, vamos tecer algumas considerações relevantes sobre o grupo de participantes desta pesquisa, uma vez que eles/as se apresentam de forma bastante homogênea: todos/as os/as respondentes gostaram do curso (ainda que com algumas ressalvas) e afirmam a grande importância dele no atual contexto social. Essa convergência das opiniões pode caracterizar uma limitação do nosso trabalho, uma vez que temos como hipótese que só pessoas muito envolvidas com o curso (que entendem os temas do GDE como de grande relevância e que tiveram um superenvolvimento com eles) consideraram ser importante responder um questionário sobre o GDE. Uma das informações a partir das respostas ao questionário que corroboram esta hipótese foi a grande extrapolação das ações desenvolvidas na escola a partir da participação no GDE, que se materializaram em apresentações de trabalhos em seminário distrital, na obtenção de um prêmio nacional e numa apresentação em programa de TV que veicula boas práticas nas escolas públicas do Distrito Federal.

Ao analisar as respostas ao questionário, criamos grandes categorias analíticas para agruparmos as respostas que nos permitiram uma análise em profundidade dos dados obtidos. Dessa forma, expomos abaixo as respostas categorizadas seguidas de nossas considerações sobre as questões levantadas pelos/as ex-cursistas. As categorias, elencadas a partir de uma leitura cuidadosa das respostas ao questionário, foram: opinião sobre o GDE, instrumentalização da prática, busca ou falta de conhecimento/profissionalismo, mudanças na prática, grandes projetos, intolerância/conservadorismo/proselitismo na escola, posicionamento/reação dos/as colegas de trabalho, posicionamento/reação da direção da escola e outras considerações, que agrupou algumas respostas interessantes numa discussão em separado.

### **4.1. Análise, por categoria, das respostas ao questionário**

- **Opinião sobre o GDE**

No que concerne às questões que permitiam um posicionamento do/a ex-cursista sobre o GDE, a resposta quase que unânime foi que gostaram muito.

Adjetivos como *excelente*, *transformador*, *libertador* foram usados para qualificar o curso. Destacamos a resposta da Participante 9, um pouco destoante das demais, que declarou o seguinte:

[...] eu não posso dizer que não gostei do curso, pois mexeu com muita coisa que eu acreditava ser uma opinião pessoal, religiosa, e depois descobri ser “sem base”, preconceito mesmo. Acho que neste ponto o curso foi bom. Mas, ao mesmo tempo, acho que o curso não conseguiu ser útil para mudar minha prática em sala de aula.

Podemos notar que a professora não considera o curso ruim, mas que essa experiência, ainda que tenha servido para ampliar sua visão com relação aos temas abordados, não conseguiu modificar sua prática, apontando a insuficiência do curso para que adquirisse a capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade sobre os temas abordados pelos GDE. O Participante 4 afirma que gostou do curso e que o considerou *muito esclarecedor*.

Dá pra imaginar um homem branco, formado em matemática, heterossexual, evangélico desde o nascimento, aprendendo receptivo neste curso? Foi uma experiência maravilhosa, libertadora.

Destacamos que tanto o Participante 4 quanto a Participante 9 mencionam a religião e o papel do GDE na ampliação de seus olhares.

Os/as participantes indicam algumas mudanças no curso que, segundo suas opiniões, contribuiriam com a melhora do GDE, citando uma efetividade maior no que tange a uma melhor formação dos que passam pelo GDE (como a ampliação da carga horária e diversificação de atividades) e também apontando a necessidade de mecanismos que alterem o público-alvo, para que o curso atinja alguns/mas profissionais da educação específicos/as. Os/as participantes disseram que:

[...] percebi que @s participantes são, em grande maioria, mulheres e/ou gays. É importante para empoderá-los, mas as informações precisam chegar aos homens heterossexuais, que quase não participam do curso e formam o perfil do sexista, do homofóbico, do racista (Participante 9)

[...] os/as gestores/as também tinham que passar, talvez obrigatoriamente, por um curso com essa temática. (Participante 5)

[...] foi excelente, todos os professores deveriam fazer, para mudar suas práticas, ainda observamos piadas em sala de professores [...] (Participante 7)

A duração dele é muito curta para falar de temas tão polêmicos. O curso poderia ser mais longo e atingir mais professores. O que vemos é que os que mais precisavam não são atingidos pelo GDE. (Participante 8)



O curso deveria ser obrigatório. Aí pessoas como eu, que se tivesse um direcionamento, um apoio, faria um trabalho melhor com estes temas, já estariam trabalhando de forma mais inclusiva. (Participante 9)

Seria interessante uma carga horária maior com atividade em grupo... (Participante 10)

As respostas apontam para a percepção por parte dos/as ex-cursistas de que os/as professores/as atingidos/as pelo GDE nem sempre são os/as que mais necessitam desta formação, e são citados episódios ocorridos nas escolas que evidenciam a necessidade de uma abrangência maior das oportunidades formativas que levem em consideração o respeito e a valorização da diversidade.

- **Instrumentalização da prática**

Os/as participantes deste estudo mencionam, entre suas motivações para participar do curso, a busca por instrumentalização de conhecimentos que alguns/mas afirmam que já possuíam. Dessa maneira, o objetivo destes/as profissionais não foi a busca por conhecimentos teóricos, mas sim de suporte para suas práticas em sala de aula. O Participante 1 diz que se inscreveu no curso

[...] porque enquanto Educador atuando nas áreas de História e Geografia, sempre era procurado pelos educand@s [...] para ajudá-los em conflitos pessoais.

A Participante 5 afirma que procurou o curso com o intuito de

[...] buscar uma ajuda para a instrumentalização de alguns conteúdos que eu já tinha.

A Participante 6 diz que procurou o GDE para

[...] encontrar maneiras de abordar essa temática em sala de aula.

E o Participante 10 conta que desejava ampliar seus conhecimentos

[...] acerca da discussão da liberdade de gênero e sexualidade, além das corretas formas de atendimento e atenção aos/as alun@s.

De acordo com estas respostas, podemos perceber que estes/as profissionais da educação se mostram preocupados/as com as questões que se mostram cotidianamente em suas práticas que tocam nas questões de gênero e diversidade na escola e o GDE se apresentou como uma oportunidade de formação continuada na qual adquiririam instrumentos para enfrentar tais situações.

Entretanto, alguns/mas professores/as (principalmente os que tiveram um primeiro contato com os temas da diversidade abordados pelo GDE) afirmam que não alcançaram este objetivo no GDE.

- **Busca ou falta de conhecimento/profissionalismo**

Esta outra categoria criada a partir das respostas ao questionário está relacionada à busca de conhecimento quando da inscrição no GDE, mas também à falta de conhecimento atribuída aos/às colegas de escola, que se apresentam como entraves a um trabalho que envolva gênero e diversidade na escola. Neste sentido, citamos o Participante 4 que, ao ser provocado a se pronunciar sobre sua motivação ao se inscrever no GDE, diz:

[...] trabalho em um ambiente que deveria privilegiar a diversidade, mas que por culpa da minha falta de conhecimento e de meus colegas professores, não atinge este objetivo. Reconheci as minhas limitações sobre assuntos como homossexualidade, machismo e racismo. Precisava buscar conhecimento e o GDE me pareceu uma solução pra este problema.

Ao ter que citar um entrave para o trabalho com gênero e diversidade na escola, este participante aponta que

[...] o maior entrave é a falta de conhecimento aliada à indiferença dos colegas professores. (Participante 4)

A Participante 2 faz o mesmo movimento: ao ser questionada sobre o motivo da inscrição no curso, diz que

[...] a temática do curso "Gênero e Diversidade" veio a atender essa inquietação que eu sempre tive, de melhor compreender a relação da escola com a construção ou desconstrução dos preconceitos

e, ao mencionar os entraves para um trabalho com os temas do GDE, aponta que se apresentam como entraves

[...] o conservadorismo e a falta de interesse d@s profissionais da educação.

A Participante 8 considera que

[...] para que um trabalho sério acontecesse, tinha que ter uma revolução nos valores dos profissionais da educação, que não se entendem como tal. Muitos cursos, muitas discussões, um entendimento do professor enquanto funcionário público e não como tio ou tia.

Esses/as ex-cursistas se colocam como diferentes dos/as demais professores/as, que não seriam muito profissionais em suas posturas na escola. Citamos, ainda, as respostas dos/as seguintes participantes, que citam a busca de conhecimento teórico ao se inscrever no curso:

[procurei o curso para] ampliar meus conhecimentos acerca da discussão da liberdade de gênero e sexualidade, além das corretas formas de atendimento e atenção aos/as alun@s. (Participante 10)

[...] no GDE vi a oportunidade de me aprofundar nas questões relacionadas a violência de gênero e racismo. Era preciso conhecer como se articulavam esses dilemas na sociedade. (Participante 3)

[...] me inscrevi no curso com o objetivo de refletir sobre questões relacionadas à gênero e diversidade. (Participante 6)

Nenhum/a destes/as participantes se queixou de não ter alcançado seu objetivo, o que sugere que todos/as ficaram satisfeitos com os conhecimentos teóricos proporcionados pelo curso e/ou com a metodologia utilizada, diferentemente do que aconteceu com os/as professores/as que buscavam a instrumentação da prática. É importante afirmar que, quando os/as professores/as mencionam a falta de profissionalismo dos/as colegas, que não buscam essa formação, eles/as apontam para uma diferenciação deles/as mesmos/as com os/as demais e estão estabelecendo um perfil do que seria um/a professor/a profissional.

- **Prática em sala de aula**

Esta foi outra categoria que nos pareceu importante, pois, mesmo que não tenham grande impacto no ambiente escolar como um todo (na construção do Projeto Pedagógico ou nos grandes projetos encampados pela escola), ilustram as alterações cotidianas na prática de professores/as que adquiriram, a partir do GDE, confiança para fazerem mudanças em suas salas de aula. Com relação a esta categoria, selecionamos a opinião dos/as seguintes participantes:

Com os pequenos, na Educação Infantil, fomos desconstruindo o fato de alguns brinquedos serem considerados exclusivamente masculinos ou femininos e o mesmo com as cores azul e cor de rosa. Ainda, fora dos projetos, abolimos as filas sexistas e as constantes divisões por sexo. (Participante 5)

[...] desenvolvi algumas ações em torno do reconhecimento e valorização das diferenças e de desconstrução do sexismo (Participante 6)

[...] quando fui discutir na minha sala sobre o aparelho reprodutor e falei para as colegas do 5º ano, na coordenação, que era importante dizer que além do corpo, físico, tínhamos que falar também sobre a identidade de gênero e essas coisas, fui ridicularizada e acabei conversando sobre isso só com a minha turma. (Participante 9)

[...] nas minhas aulas duplas de cada disciplina uma vez por mês, deixava de lado o conteúdo do currículo tradicional e realizava uma 'Oficina bate papo' com temas sugeridos pelos próprios educand@s. (Participante 1)

[...] minha prática estava restrita à minha sala de aula. (Participante 2)

- **Grandes projetos**

Criamos uma categoria citando apenas os grandes projetos devido à representatividade deles, levando em consideração o número de respondentes ao questionário: de 10 ex-cursistas que responderam ao questionário, 3 deles/as citaram projetos motivados pela participação no GDE que extrapolaram os muros da escola. A participante 2 cita que desenvolveu um projeto que

[...] objetivava desconstruir ações sexistas que são perpassadas pelas escolas, a fim de refletir sobre atitudes preconceituosas das crianças. Estreitar o hiato entre os sexos e combater as práticas homofóbicas. O projeto foi escolhido para ser apresentado em um seminário da secretaria de educação.

O Participante 4, quando questionado sobre o desenvolvimento de algum projeto respondeu que

Sim. O meu projeto inclusive apareceu na TV ano passado.

E, finalmente, o Participante 3 nos conta que criou

[...] um projeto chamado DIVERSIDADE NA ESCOLA, e por meio de algumas parceiras transformamos um CEF de Planaltina em um lugar que debate questões de gênero e, sobretudo, violência contra a mulher. O projeto desenvolvido está entre as 10 escolas do país vencedoras do 9º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, ao mesmo tempo em que serve de modelo para 65 escolas de Planaltina - DF (45 urbanas e 20 do campo) construírem seus projetos de diversidade.

São experiências, entretanto, que não refletem a realidade da rede de educação do Distrito Federal e só uma pesquisa mais profunda conseguiria mensurar, de fato, suas implicações e consequências entre aqueles/as que foram alvo destas intervenções. Ainda assim, consideramos que o desenvolvimento de tais

projetos é uma vitória do curso, que conseguiu fazer com que estes/as professores/as se motivassem a realizar projetos de tamanha repercussão.

- **Intolerância/conservadorismo/proselitismo na escola**

Os/as professores/as que se referiram aos temas dessa categoria como entraves à realização de um trabalho com gênero e diversidade na escola, consideram que a religiosidade, quando tomada de forma fundamentalista, ou seja, quando se coloca como a única verdadeira e em condições de julgar e impedir outras manifestações religiosas e entendimentos do mundo que não os seus, se torna um obstáculo ao avanço de práticas que levem em consideração a diversidade na escola. Vemos essa posição na resposta dos/as seguintes participantes:

[...] a falta de laicidade dos gestores e de alguns professorxs que fazem questão de levarem para a lousa suas convicções privadas como se públicas fossem. (Participante 1)

[...] os profissionais que não sabem separar sua religião, sua crença, do que deve ser para todos. Admito que eu também pensava assim antes do GDE, sou cristã e acredito, hoje, que cada um tem que ter liberdade para ser quem realmente é, que sente que é, e ser respeitado neste seu posicionamento. (Participante 9)

[...] a relação religião pessoal dentro do local de trabalho. (Participante 10)

[...] a intolerância que vem vários lugares (família, igrejas, professores). (Participante 3)

Destacamos o pronunciamento da Participante 6, pois aponta a divergência entre o que se diz,

[...] a escola onde atuo atualmente é contraditória, pois afirma valorizar trabalhos sobre a diversidade [...]

enquanto na prática

[...] não aceita repensar práticas que vão contra essa perspectiva como a realização de orações na entrada da escola.

Essa resposta é particularmente importante porque traz à tona uma incoerência presente nos discursos dos/as profissionais da educação: ainda que muitas vezes se pronunciem dizendo que respeitam e valorizam a diversidade, suas ações nem sempre são condizentes com suas palavras, principalmente com relação às práticas que caracterizam o currículo oculto.

- **Posicionamento/reação dos colegas de trabalho**

Com relação a esta categoria analítica, a maioria dos/as respondentes aponta que não houve apoio por parte dos colegas de trabalho. Mencionam reações de incredulidade:

[...] para os meus pares, eles simplesmente não acreditavam que a mudança de comportamento das turmas que estavam sob minha responsabilidade era devido eu conversar sobre sexualidade, gênero e diversidade. (Participante 1)

Citam a falta de um ambiente acolhedor às temáticas do GDE:

[...] as mudanças na minha prática foram pouco compartilhadas com colegas de trabalho. Com a maioria das colegas não há espaço para debater esses temas, nos momentos em que faço algum questionamento relacionado a gênero ou relações raciais esse questionamento é entendido mais como “capricho” meu do que como uma questão pedagógica a ser debatida. (Participante 6)

Relatam afastamento premeditado e comentários que questionam sua prática não-sexista:

[...] minha colega de turma, que dava aula para a outra turma de infantil, coordenava bem longe de mim... Mas, no geral, só aconteciam uns comentários do tipo: "como assim, a mesma lembrancinha de final de ano para os meninos e meninas?" ou "as meninas da sua turma vão dar tanto trabalho quanto os meninos ano que vem". (Participante 5)

Citam dissimulação por parte dos/as colegas quando em frente à respondente, que sabiam ser contrária a um posicionamento preconceituoso:

[...] pelo menos na minha presença pararam as piadas homofóbicas na sala dos professores. (Participante 7)

E mencionam a invisibilização da qual sua prática e seu posicionamento são alvo

[...] quando sabem que você tem uma prática diferenciada do restante d@s colegas é como se fizessem questão de não saber o que você faz. Uma espécie de defesa para uma não contaminação, ou seja, ninguém pergunta nada para não dar espaço para suas colocações. Logo, quando viam alguma atividade nesse sentido fingiam não estar vendo. (Participante 2)

Apenas um respondente declarou que houve um movimento de aprovação por parte de colegas

[...] fui muito elogiado. Alguns colegas me incentivaram a continuar com o projeto. (Participante 4)

Estas respostas revelam a falta de um ambiente propício na escola para que o trabalho com os temas do GDE se efetive. Destacamos a resposta da Participante 9 que diz o seguinte:

[...] eu ainda não tenho segurança para propor um trabalho grande com base nestes temas, ainda tenho medo da recepção das famílias, da reação dos colegas... Para ter idéia, quando fui discutir na minha sala sobre o aparelho reprodutor e falei para as colegas do 5º ano, na coordenação, que era importante dizer que além do corpo, físico, tínhamos que falar também sobre a identidade de gênero e essas coisas, fui ridicularizada e acabei conversando sobre isso só com a minha turma.

Essa resposta parece explicitar que a professora em questão entende a importância e tem a intenção de trabalhar com os temas da diversidade, mas a falta de um apoio por parte dos/as colegas (de tal forma que se sente ridicularizada por eles/as) faz com que sua atuação se restrinja à sua sala de aula.

- **Posicionamento/reação da direção da escola**

Nesta categoria agrupamos as respostas que mencionam a direção escolar e sua reação ou posicionamento frente aos trabalhos desenvolvidos. Elas versam sobre a incredulidade frente à mudança de comportamento dos/as alunos/as

[...] para Equipe Gestora (Direção e Orientação) (...) eles simplesmente não acreditavam que a mudança de comportamento das turmas que estavam sob minha responsabilidade era devido eu conversar sobre sexualidade, gênero e diversidade. (Participante 1)

Sobre a omissão/indiferença dos membros da direção

[...] é um tema que não entra em pauta alguma. Não está nas coletivas, nas ações pedagógicas e muito menos nos planejamentos da instituição. (Participante 2)

[...] a direção não se posiciona sobre essas coisas na escola, diz que é tarefa da coordenação. (Participante 8)

[...] a posição da direção era de indiferença. Não se importavam com o que eu fazia, desde que não levasse problema para elas. (Participante 5)

Entre outras manifestações que apenas mencionam a falta de apoio, sem especificá-la:

[...] a escola onde atuava durante a realização do curso não (Participante 6)

[...] na atual escola não tenho, a preocupação são números no vestibular. (Participante 7)

[...] não sei se eles se colocariam a favor, se apoiariam um projeto com os temas do GDE, mas pela postura do dia a dia deles dá a entender que não. (Participante 9)

Não!!! (Participante 10)

Dois/duas professores/as citam que o posicionamento dos gestores se configura como entrave ao trabalho com gênero e diversidade na escola:

[...] a falta de laicidade dos gestores e de alguns professorxs que fazem questão de levarem para a lousa suas convicções privadas como se públicas fossem. (Participante 1)

Direção e professores. (Participante 7)

Apenas dois/duas professores/as mencionam o importante apoio por parte dos membros da direção escolar

[...] o projeto teve êxito, também, pela parceria com a direção da escola. (Participante 3)

[...] os gestores colaboraram disponibilizando espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades. Apoiando a realização de palestras, debates e seminários sobre o assunto. (Participante 4)

Pela análise das respostas que se encaixaram nesta categoria, podemos perceber que o apoio da direção (ou a falta dele) foi considerado muito importante para o desenvolvimento de um trabalho que afete toda a escola. Uma das professoras, a Participante 5, toca numa questão muito importante ao ser questionada sobre os entraves ao trabalho com gênero e diversidade e menciona a descontinuidade quando se trabalha sem apoio da direção da escola:

[...] de acordo com a minha experiência, a falta de apoio por parte da direção, com certeza. Quando você, individualmente, realiza estes trabalhos, eles tendem a ser descontinuados, o que afeta o resultado final.

- **Outras considerações**

As análises já desenvolvidas, resultantes das respostas ao questionário, trazem muitos elementos que nos permitem ponderações sobre os limites e as potencialidades do GDE. Trazemos, agora, algumas respostas que se destacaram e



as que não puderam ser categorizadas, para que sejam alvo de um olhar mais atento e criterioso.

Como um primeiro ponto de análise, trazemos a questão debatida por Vianna (2012) anteriormente mencionada neste TCC, sobre as limitações de cursos curtos e à distância para tratar de temas tão polêmicos quanto aqueles abordados pelo GDE. Percebemos, por meio da análise das respostas ao questionário, que os/as professores/as (principalmente os/as tiveram um primeiro contato com os temas da diversidade no GDE) apontam que não se sentem seguros/as para realizar um trabalho com estes temas. Corroborar esta afirmação o fato dos/as professores/as relatarem que não conseguiram se instrumentalizar neste curso e que a carga horária do curso deveria ser maior. Vemos esse posicionamento como uma percepção por parte destes/as ex-cursistas de que o curso não tem a efetividade que eles/as esperavam que tivesse.

Relacionado a este primeiro ponto, citamos a questão da falta de apoio (tanto da direção quanto dos pares) sentida pelos/as professores/as e retomamos a questão já levantada de que dois professores que mencionaram ter desenvolvido grandes projetos tiveram apoio por parte da direção. Essa informação permite que afirmemos que os/as ex-cursistas perceberam que é muito difícil modificar a escola na qual estão inseridos/as trabalhando sozinhos/as. Entre os/as professores/as que disseram que não se sentiram apoiados/as as mudanças, quando ocorreram, se limitaram a ações dentro de suas salas de aula. Trazemos para cá o caso citado pela Participante 5, que retrata bem esta sensação de abandono institucional:

[...] numa situação, quando um pai foi reclamar do filho estar brincando de boneca, pediram para que ele fosse resolver diretamente comigo, pois era eu quem propunha estas atividades "diferenciadas".

Destacamos também a posição diferenciada ocupada pela coordenadora que respondeu nosso questionário frente aos/as demais participantes. Trata-se de outro exemplo de que profissionais isolados/as não conseguem desenvolver um trabalho que envolva toda a escola. Essa coordenadora, a Participante 8, diz o seguinte:

[...] tentei fazer uma discussão na minha escola, no início de 2013, mas na discussão acabou se transformando num projeto sobre valores... Aí já sabe, cada um fez o que bem entendeu e não atingimos o que eu tinha em mente ao propor o projeto de valorização da diversidade na escola.

Este exemplo é bastante emblemático pois, do seu nível de atuação a coordenadora, apesar da boa vontade demonstrada, não conseguia “controlar” o que acontecia em cada sala de aula (e nem defendemos que esta seja a função da coordenação). Acreditamos que só profissionais bem formados/as no que tange às temáticas da diversidade conseguem realizar um trabalho que coloque em xeque preconceitos e discriminações. Ressaltamos a importante contribuição da Participante 6, ao falar sobre o apoio (ou falta dele) por parte da direção da escola:

[...] na escola onde atuava durante a realização do curso não. Em momentos de eventos a escola solicitava apresentações relacionadas ao tema da diversidade, mas abordagens eram superficiais e isoladas, um exemplo foi o desfile da beleza negra, realizado próximo ao dia 20 de novembro, evento que as professoras foram avisadas praticamente na véspera da atividade. Em relação às questões de gênero o assunto era sequer tratado. A escola onde atuo atualmente é contraditória, pois afirma valorizar trabalhos sobre a diversidade ao mesmo tempo em que não aceita repensar práticas que vão contra essa perspectiva como a realização de orações na entrada da escola. As relações de gênero também nessa escola são invisibilizadas.

Este relato permite entrever outros âmbitos do debate sobre a diversidade: quando o discurso não acompanha a prática e a descontextualização dos trabalhos com diversidade. Numa das escolas, a participante relata a superficialidade e descontextualização de uma ação desenvolvida por causa do dia 20 de novembro. Na outra instituição citada, ela aponta o descompasso entre o que é dito e o que é, de fato, feito. A participante diz que, em ambas, há a invisibilidade das questões de gênero, tal qual a pesquisadora Dirce Grösz afirma em sua dissertação.

Ainda sobre o apoio da direção, a Participante 7 diz que

[...] na atual escola não tenho, a preocupação são números no vestibular. Com os PD<sup>11</sup> de Redação e Geometria não se mexe.

Essa fala retrata que, nesta escola, alguns conteúdos são valorizados, enquanto outros (por não “caírem” no vestibular) são desprezados, explicitando o papel secundário ocupado pelas discussões que envolvem gênero e diversidade em algumas escolas.

---

11

A LDB, no artigo 26, determina que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. No Distrito Federal, os/as professores/as podem propor os projetos que comporão esta Parte Diversificada (PD).

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A formação continuada de professores/as em gênero, raça e sexualidade é uma realidade no Brasil e as iniciativas que atuam neste sentido estão sendo alvo de estudos que avaliam a influência dos conhecimentos adquiridos nestes espaços formativos. Neste trabalho nos debruçamos sobre uma política pública de formação de professores/as, o curso Gênero e Diversidade na Escola, que tem um grande alcance e que pode contribuir positivamente para a superação de desigualdades oriundas de preconceitos e discriminações.

Apontamos, anteriormente, as limitações deste estudo, que giram em torno do pequeno número de respondentes e da homogeneidade das respostas. Além disso, apontamos também a dificuldade em se obter dados confiáveis, motivada principalmente por nossa distância do campo de pesquisa. Estas limitações, apesar de afetarem o resultado final do trabalho realizado, não invalidam as informações surgidas e as análises propostas a partir dos questionários respondidos.

Em linhas gerais, vamos retomar as questões que apareceram com maior frequência nas respostas, revelando aspectos, a partir da percepção dos/as professores/as que participaram deste estudo, que podemos destacar entre todas as informações obtidas e que se apresentariam como obstáculo ao trabalho com gênero e diversidade na escola:

- *A falta de apoio por parte da direção e colegas de trabalho:* vários/as respondentes afirmaram, em questões distintas do questionário, que a falta de apoio institucional ao trabalho com gênero e diversidade dificulta o desenvolvimento de projetos nesta área. Vários exemplos foram trazidos: ridicularização por parte de colegas, descontextualização de práticas, sensação de isolamento, desprezo dos temas da diversidade frente aos que “caem no vestibular” entre outros;

- *A religião tomada de forma “fundamentalista” enquanto impedimento ao trabalho com gênero e diversidade:* alguns/mas respondentes trazem informações que nos colocam frente às manifestações “fundamentalistas” da religiosidade na escola como entrave ao trabalho com gênero e diversidade. Uma professora traz a questão do profissionalismo e acreditamos que este seja o ponto central: professores/as devem ter uma formação sólida que permita o entendimento de que suas práticas, independentemente de suas crenças pessoais, têm que estar pautadas no respeito e valorização da diversidade, enquanto princípios do Estado

brasileiro. Como exemplo de desrespeito a este preceito, relembramos o relato de uma cursista sobre orações realizadas diariamente e impostas a toda a comunidade escolar;

- *Formação precária nos temas da diversidade:* os/as ex-cursistas que indicaram que possuíam certa proximidade com os temas discutidos pelo GDE relatam maior trabalho – em sala de aula ou em grandes projetos – com diversidade. Já os/as professores/as que afirmaram ter tido um primeiro contato com estes temas no GDE se dizem inseguros/as para desenvolver um projeto. Essa situação sugere que o desenvolvimento de uma prática atenta à diversidade racial e sexual e às questões de gênero é mais freqüente quando o/a profissional se sente seguro para trabalhar com tais temáticas, segurança esta advinda do domínio do tema.

Concluindo, afirmamos que este trabalho pretendeu abordar esta política pública de formação de professores/as por acreditarmos em seu potencial de colaborar com a redução das situações de preconceito e discriminações na escola, visando que nenhuma pessoa seja alijada – direta ou indiretamente - deste espaço por conta de uma especificidade. Retomamos, então, a frase de Paulo Freire citada na epígrafe: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Esta nos parece uma boa frase para definir o papel da educação e, por consequência, do GDE, pois este curso não pode modificar o mundo sozinho, mas tem o potencial de desempenhar um papel importante no lento processo de transformação das mentalidades visando a observação ao preceito constitucional de respeito à dignidade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CARRARA, Sérgio *et al.* *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões uma política pública inovadora*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DA MATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema de racismo à brasileira. In: DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. In: LIVRO DE CONTEÚDO. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.12, n.1, Abril, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de abril de 2014.

GATTI, Bernadete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Abril de 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de maio de 2014.

GRÖSZ, Dirce M. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de

Brasília, 2008.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 54, jul., 1999, São Paulo, pp. 147-156.

\_\_\_\_\_. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 61, nov., 2001, São Paulo, pp. 147-162.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSTAFA, Maria. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso gênero e diversidade na escola*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, Agosto de 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de maio de 2014.

WAGLEY, Charles (org.). *Race and Class in Rural Brazil*. Columbia University Press, New York, 1952.

WELLER, Wivian; PAZ, Claudia Denis Alves da. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: *XXV Simpósio Brasileiro - II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE, 2011. p. 1-12.

## APÊNDICES

### ***Apêndice A – Chamada nas redes sociais (para o grupo GDE – UnB e individual, com adaptações)***

Olá! Meu nome é Jaqueline, sou cursista do GPPGeR - Curso de Especialização - Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e estou entrando em contato com ex-cursistas do GDE para realizar minha pesquisa de TCC, que tem como objetivo investigar a percepção de professoras/es do Distrito Federal sobre as mudanças ocorridas em suas práticas após a participação no curso “Gênero e Diversidade na Escola”. Conto com a colaboração de vocês, por meio do preenchimento do questionário on line disponível no link abaixo, comprometo-me a postar o relatório do TCC finalizado neste grupo e ressalto que a identificação não é obrigatória.

Considero que trabalhos como este podem contribuir com a produção de conhecimento sobre a formação continuada de professoras/es em gênero e raça, e ninguém melhor do que ex-cursistas para apontarem as fragilidades e potencialidades do GDE!

Obrigada pela atenção.

[https://docs.google.com/forms/d/1clhhci\\_7tNVNPpDI-HX0ptU11WK1RrtllgGJvxYDZwk/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1clhhci_7tNVNPpDI-HX0ptU11WK1RrtllgGJvxYDZwk/viewform)

### ***Apêndice B – Questionário disponibilizado on line***

NOME (não obrigatório)
CARGO/FUNÇÃO
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
1) Como você tomou conhecimento do curso?
2) Por que você se inscreveu no GDE?

3) O que você achou do curso?
4) O curso modificou seu olhar para temas relacionados à gênero e diversidade? Houve alguma alteração em sua prática relacionada com o fato de você ter cursado GDE?
5) Você desenvolveu algum projeto nas áreas de gênero e diversidade? Relate de forma resumida o trabalho desenvolvido.
6) Caso tenha respondido afirmativamente a pergunta anterior, como as mudanças em sua prática foram encaradas pelos/as colegas de profissão?
7) Há apoio ou incentivo ao trabalho com esses temas por parte da direção da escola? Exemplifique.
8) Em sua opinião, qual o maior entrave para o trabalho com gênero e diversidade na escola?
Caso você queira acrescentar alguma informação relevante sobre o curso não contemplada neste questionário utilize o espaço abaixo.
Você estaria disposto/a a participar de um grupo focal on line sobre este assunto? ( ) Sim ( ) Não
Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, deixe seu e-mail para que possamos entrar em contato com você.



**Apêndice C – Quadro com as respostas ao questionário**

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10
<b>CARGO/FUNÇÃO</b>	PROFESSOR/GESTOR/APOSENTADO	Educadora	Coordenador Intermediário	Professor	Professora	professora	Professora	coordenadora pedagógica	Professora	professor
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b>	6 a 10 anos	1 a 5 anos	11 a 20 anos	6 a 10 anos	1 a 5 anos	2 anos	21 anos ou mais	6 a 10 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos
<b>1) Como você tomou conhecimento do curso?</b>	Participei da PRIMEIRA turma ABERTA do GDE, oferecida pela UnB, creio que tomei conhecimento via Web participando assim da seleção e eleito.	Uma colega de trabalho me avisou, então me inscrevi e consegui participar. Também fiquei sabendo por já participar do movimento da diversidade e por estar sempre em busca de aperfeiçoamento nessa temática.	A partir de um email enviado por uma amiga!	A partir de conversas com colegas de escola.	Por meio do site da Faculdade de Educação da UnB.	Indicação de colega de trabalho.	Na escola.	Colegas da escola.	Pela internet.	Através de amigos.
<b>2) Por que você se inscreveu</b>	Porque enquanto Educador	Sou educadora e vivencio	No GDE vi a oportunidade e de me	Como professor eu formo	Apesar de já possuir certa proximidade	Me inscrevi no curso com o	Porque me interessei nas causas	Precisava fazer um curso, pois	Procurava um curso interessante	Ampliar meus conhecimentos

<b>no GDE?</b>	atuando nas áreas de História e Geografia, sempre era procurado pelos educand@s após as aulas sobre a Grécia Antiga (Cultura Ateniense e Espartana), para ajudá-los em conflitos pessoais.	diversas manifestações da diversidade dentro do ambiente escolar. Tais manifestações são ora silenciadas ou algumas tornadas centrais, de tal forma que a temática do curso "Gênero e Diversidade" veio a atender essa inquietação que eu sempre tive de compreender a relação da escola com a construção ou desconstrução dos preconceitos.	aprofundar nas questões relacionadas a violência de gênero e racismo. Era preciso conhecer como ser articulavam esses dilemas na sociedade.	cidadãos. Trabalho em um ambiente que deveria privilegiar a diversidade, mas que por culpa da minha falta de conhecimento e de meus colegas professores, não atinge este objetivo. Reconheci as minhas limitações sobre assuntos como homossexualidade, machismo e racismo. Precisava buscar conhecimento e o GDE me pareceu uma solução para este problema.	com os assuntos do GDE, sentia que faltava uma sistematização sobre os temas abordados, o que me levou a buscar, também, uma ajuda para a instrumentalização de alguns conteúdos que eu já tinha.	objetivo de refletir sobre questões relacionadas à gênero e diversidade e encontrar maneiras de abordar essa temática em sala de aula.	sobre direitos humanos, e por influência de um curso anterior que marcou minha vida : JUVENTUDE E CONVIVÊNCIA ESCOLAR, ofertado pela RITLA , parceria com GDF	me sentia muito afastada de qualquer discussão mais próxima da universidade .	para fazer e fui olhar a página da UnB para ver se estavam oferecendo algum e então achei o GDE.	os acerca da discussão da liberdade de gênero e sexualidade, além das corretas formas de atendimento e atenção aos/as alun@s.
<b>3) O que você achou do curso?</b>	Excelente, um curso gratuito com	Transformador. Mesmo para mim,	Eu gostei muito. A partir dele	Muito esclarecedor. Dá pra	Gostei muito, pois abriu a	O curso foi ótimo e muito bem	EXCELENTE, TODOS PROFESSORES	Gostei bastante, mas acho	Eu não posso dizer que não	Muito bom. Seria interessante

	material de primeira qualidade, com monitores presenciais e virtuais com excelente formação e disposição para transferir conhecimentos. Os pequenos contratempo s ocorridos foram com relação a um ou outro participante que NÃO possuía a visão da Laicidade no ambiente escolar.	que sempre fui um pessoa muito aberta e sensível às diferenças culturais, trouxe bastante argumento para ideias que eu tinha e que estavam apenas no campo do discurso. Logo pude construir planejament os embasados nas dicas dos módulos do curso.	um outro horizonte se desenhou, sobretudo na minha prática educativa/pedagógica, pois eu pude aplicá-lo na escola em 2013.	imaginar um homem branco, formado em matemática, heterossexual, evangélico desde o nascimento, aprendendo receptivo neste curso? Foi uma experiência maravilhosa, libertadora.	possibilidade e de, além de alcançar minhas expectativas elencadas na outra pergunta, tirar grande proveito da troca de conhecimentos com os/as colegas de profissão.	elaborado. O GDE foi a minha primeira experiência em um curso semipresencial e superou minhas expectativas .. O material de estudo é muito interessante e as atividades propostas auxiliaram muito a compreensão das temáticas abordadas.	RES deveriam fazer, para mudar suas práticas, ainda observamos as piadas em sala de professores, aulas online em que professores usam , por exemplo o gay, com piadas para animar a aula...	que a duração dele é muito curta para falar de temas tão polêmicos.	gostei do curso, pois mexeu com muita coisa que eu acreditava ser uma opinião pessoal, religiosa, e depois descobri ser “sem base”, preconceito mesmo. Acho que neste ponto o curso foi bom. Mas, ao mesmo tempo, acho que o curso não conseguiu ser útil para mudar minha prática em sala de aula.	uma carga horária maior com atividade em grupo...
<b>4) O curso modificou seu olhar para temas relacionados à gênero e diversidade? Houve alguma</b>	SIM. Pois garantiu-me conhecimentos para embasar as minhas falas que até então era tidas pelos Gestores e	Sim. É como se retirassem uma venda de nossos olhos, e mesmo eu já sendo tão sensível e atenta à	Completamente. Enquanto professor e cidadão. Com relação a prática pedagógica, contribuí com	Sem dúvidas! O meu olhar mudou radicalmente! É claro que o curso é muito curto, rápido.	Como já disse, procurei o curso porque já tinha certa proximidade com o tema, mas o curso me ajudou a	Sim, apesar de antes do curso eu já ter certa aproximação com a discussão sobre gênero e relações	Eu já tinha mudado minha prática por causa de cursos anteriores, mas, o GDE, ampliou minha visão,	Sim. Mas quando, como coordenador a, tento conversar com os professores sobre esses temas, eles	Sim, isso sim. Como eu já disse, me descobri com preconceito contra diversos grupos sociais e	Sim. Sempre tive um olhar mais aplicado a questão de gênero. Após o curso pude perceber o

<b>alteração em sua prática relacionada com o fato de você ter cursado GDE?</b>	Orientadores e por alguns professores como 'muito avançadas'; após ter participado do GDE, as minhas falas passaram a ser respeitadas dentro do estabelecimento de ensino; uma vez que os meus pares de formação religiosa difusa deixaram de me colocar 'na parede'.	prática, percebi a necessidade de uma auto vigilância para não continuar com ações que até então eram quase automáticas devido à nossa construção social. Como discurso generalizante e masculino, sexismo nas práticas pedagógicas ...	reflexões e políticas que não faziam parte do ambiente escolar no qual eu estava inserido. Como cidadão homossexual, trouxe para minha vida um viés político e mudanças de comportamento, no sentido de reconhecer e lutar por direitos, sem contar que meu olhar hoje é muito mais apurado para as questões de diversidade.	Mesmo assim, a sensação que tenho é que caíram barreiras entre mim e os meus alunos homossexuais, transgêneros, negros. Ainda quero melhorar o desempenho destes alunos nas minhas matérias (matemática, física), mas o curso foi um divisor de águas, pois agora consigo compreender melhor as suas realidades.	sistematizar os conhecimentos já existentes e também me ajudou com uma reaproximação com as discussões propostas pelo curso, pois no dia a dia da escola nós acabamos sendo engolidos pela grande quantidade de trabalho, e mesmo quem sabe da importância do trabalho destes assuntos acaba sendo atropelado pela grande demanda de trabalho.	raciais, esse processo possibilitou sensibilizar ainda mais meu olhar sobre esses temas. Percebo que ocorreram mudanças na minha prática após a realização do curso, se antes do curso eu já não fazia, por exemplo, divisão sexista em atividades ou distribuição de materiais, depois do curso passei a ter intervenções mais precisas em casos de sexismo e racismo entre alunos.	sem dúvida.	mostram muita relutância. Eu mudei minha visão para algumas coisas, mas os professores da minha escola não aceitam minhas opiniões, então acredito que o curso teve pouco impacto na escola, nas crianças...	isso é mérito do GDE	quanto podemos interferir na vida e na qualidade de estudo (escolar) dessas/desses alun@s.
<b>5) Vocês desenvolveram?</b>	Sim, nas minhas	Sim. O projeto	Criei um projeto	Sim. O meu projeto	Sim. Com os pequenos,	Ainda não consegui	Desenvolvi na escola	Eu tentei fazer uma	Não. Eu ainda não	Ainda não!!! É difícil

<p><b>veu algum projeto nas áreas de gênero e diversidade? Relate de forma resumida o trabalho desenvolvido.</b></p>	<p>aulas duplas de cada disciplina uma vez por mês, deixava de lado o conteúdo do currículo tradicional e realizava uma 'Oficina bate papo' com temas sugeridos pelos próprios educand@s onde quando não possuía condições de resolver levava palestrantes .</p>	<p>objetivava desconstruir ações sexistas que são perpassadas pelas escolas, a fim de refletir sobre atitudes preconceituosas das crianças. Estreitar o hiato entre os sexos e combater as práticas homofóbicas . O projeto foi escolhido para ser apresentado em um seminário da secretaria de educação.</p>	<p>chamado DIVERSIDADE NA ESCOLA, e por meio de algumas parceiras transformamos um CEF de Planaltina em um lugar que debate questões de gênero e sobretudo, violência contra a mulher. O projeto desenvolvido está entre as 10 escolas do país vencedoras do 9º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, ao mesmo tempo em que serve de modelo para 65 escolas de Planaltina - DF (45</p>	<p>inclusive apareceu na TV ano passado. Segue o link: <a href="http://www.sbt.com.br/sbtvideos/media/d4ecf80fb1fdea25097c965ef922f46e/Uma-brasileira-morre-por-hora-vitima-de-agressoes-em-casa.html">http://www.sbt.com.br/sbtvideos/media/d4ecf80fb1fdea25097c965ef922f46e/Uma-brasileira-morre-por-hora-vitima-de-agressoes-em-casa.html</a></p>	<p>na Educação Infantil, fomos desconstruindo o fato de alguns brinquedos serem considerados exclusivamente masculinos ou femininos e o mesmo com as cores azul e cor de rosa. Ainda, fora dos projetos, abolimos as filas sexistas e as constantes divisões por sexo.</p>	<p>colocar em prática um projeto propriamente dito nessas áreas, mas desenvolvi algumas ações em torno do reconhecimento e valorização das diferenças e de desconstrução do sexismo.</p>	<p>anterior em que trabalhei, mas foi no curso anterior que fiz.</p> <p>Fiz uma nova versão do trabalho, após o curso do GDE. Mas na nova escola não foi bem aceito, pois criei um PD e como já existe REDAÇÃO e GEOMETRIA, a direção considerou minha proposta irrelevante.</p>	<p>discussão na minha escola, no início de 2013, mas na discussão acabou se transformando num projeto sobre valores... Aí já sabe, cada um fez o que bem entendeu e não atingimos o que eu tinha em mente ao propor o projeto de valorização da diversidade na escola.</p>	<p>tenho segurança para propor um trabalho grande com base nestes temas, ainda tenho medo da recepção das famílias, da reação dos colegas... Para ter idéia, quando fui discutir na minha sala sobre o aparelho reprodutor e falei para as colegas do 5º ano, na coordenação, que era importante dizer que além do corpo, físico, tínhamos que falar também sobre a identidade de gênero e essas coisas, fui</p>	<p>desenvolver essa temática dentro de um projeto em escola cuja gestão ainda é preconceituosa!!!</p>
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	---

			urbanas e 20 do campo) construírem seus projetos de diversidade.						ridicularizada e acabei conversando sobre isso só com a minha turma.	
<b>6) Caso tenha respondido afirmativamente a pergunta anterior, como as mudanças em sua prática foram encaradas pelos/as colegas de profissão?</b>	Para Equipe Gestora (Direção e Orientação) e para os meus pares, eles simplesmente não acreditavam que a mudança de comportamento das turmas que estavam sob minha responsabilidade era devido eu conversar sobre sexualidade, gênero e diversidade, mas relatavam que notaram a mudança dos meus educandos enquanto	Bem, difícil de ser pontual nessa questão. Quando sabem que você tem uma prática diferenciada do restante d@s colegas é como se fizessem questão de não saber o que você faz. Uma espécie de defesa para uma não contaminação, ou seja, ninguém pergunta nada para não dar espaço para suas colocações. Logo,	Os debates não foram fáceis, mas desafiámos as engrenagens do patriarcado e seguimos em frente. Hoje, a escola conta com uma verba de R\$ 10.000,00 para o ano de 2014, proveniente do prêmio recebido para dar continuidade ao Diversidade na Escola! Concordando ou não, o projeto continua!	Fui muito elogiado. Alguns colegas me incentivaram a continuar com o projeto. Mas o principal é ter ex-alunos que até hoje elogiam o trabalho desenvolvido.	Todo mundo dizia que eu estava louca... Minha colega de turma, que dava aula para a outra turma de infantil, coordenava bem longe de mim... Mas, no geral, só aconteciam uns comentários do tipo: "como assim, a mesma lembrancinha de final de ano para os meninos e meninas?" ou "as meninas da sua turma vão dar	As mudanças na minha prática foram pouco compartilhadas com colegas de trabalho; Com a maioria das colegas não há espaço para debater esses temas, nos momentos em que faço algum questionamento relacionado a gênero ou relações raciais esse questionamento é entendido mais como "capricho" meu do que como uma	Pelo menos, na minha presença, pararam as piadas homofóbicas na sala dos professores.	Como eu disse, não tive apoio por parte dos colegas na escola.		

	<p>cidadãs e cidadãos e que a não pratica da discriminação e do bullying nas minhas turmas praticamente e desaparece u.</p>	<p>quando viam alguma atividade nesse sentido fingiam não estar vendo.</p>			<p>tanto trabalho quanto os meninos ano que vem".</p>	<p>questão pedagógica a ser debatida.</p>				
<p><b>7) Há apoio ou incentivo ao trabalho com esses temas por parte da direção da escola? Exemplifique.</b></p>	<p>De forma velada, para não deixar a equipe gestora em 'maus lençóis' com aqueles professorxs que praticavam religiões evangélicas e pentecostais. Assim tinham conhecimento do meu projeto e eu o aplicava sem autorização expressa e divulgação aos quatro</p>	<p>Não. É um tema que não entra em pauta alguma. Não está nas coletivas, nas ações pedagógicas e muito menos nos planejamentos da instituição. Minha prática estava restrita à minha sala de aula.</p>	<p>Totalmente. O projeto teve êxito, também, pela parceria com a direção da escola. Houve ajudas desde a construção até a aplicação. Mesmo quando precisamos descolar mais 300 alunos para ambientes fora da escola para participar de nossas</p>	<p>Sim. Disponibilizando espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades. Apoiando a realização de palestras, debates e seminários sobre o assunto.</p>	<p>A posição da direção era de indiferença. Não se importavam com o que eu fazia, desde que não levasse problema para elas. Numa situação, quando um pai foi reclamar do filho estar brincando de boneca, pediram para que ele fosse resolver diretamente comigo, pois</p>	<p>Na escola onde atuava durante a realização do curso não. Em momentos de eventos a escola solicitava apresentações relacionadas ao tema da diversidade, mas abordagens eram superficiais e isoladas, um exemplo foi o desfile da beleza negra, realizado próximo ao</p>	<p>Na atual escola não tenho, a preocupação são números no vestibular. Com os PD de Redação e Geometria não se mexe.</p>	<p>A direção não se posiciona sobre essas coisas na escola, diz que é tarefa da coordenação. É só especulação, mas a diretora está há muito tempo na escola e é bem respeitada pelo corpo docente, talvez se ela apoiasse um projeto ele acontecesse ...</p>	<p>Não sei se eles se colocariam a favor, se apoiariam um projeto com os temas do GDE, mas pela postura do dia a dia deles dá a entender que não.</p>	<p>Não!!!!</p>

	ventos...		palestras.		<p>era eu quem propunha estas atividades "diferenciadas".</p> <p>dia 20 de novembro, evento que as professoras foram avisadas praticamente na véspera da atividade. Em relação às questões de gênero o assunto era sequer tratado. A escola onde atuo atualmente é contraditória, pois afirma valorizar trabalhos sobre a diversidade ao mesmo tempo em que não aceita repensar práticas que vão contra essa perspectiva como a realização de orações</p>				
--	-----------	--	------------	--	---	--	--	--	--



						na entrada da escola. As relações de gênero também nessa escola são invisibilizadas.				
<b>8) Em sua opinião, qual o maior entrave para o trabalho com gênero e diversidade na escola?</b>	A falta de laicidade dos gestores e de alguns professorxs que fazem questão de levarem para a lousa suas convicções privadas como se públicas fossem.	O conservadorismo e a falta de interesse d@s profissionais da educação, onde a maioria ainda acredita que só é preciso trabalhar os conteúdos curriculares acadêmicos que	A intolerância que vem de vários lugares (família, igrejas, professores...), mas ela também nos impulsionou a continuarmos na luta!	O maior entrave é a falta de conhecimento aliada à indiferença dos colegas professores. Para maioria, a violência sofrida por gays, mulheres e negros não é problema deles.	De acordo com a minha experiência, a falta de apoio por parte da direção, com certeza. Quando você, individualmente, realiza estes trabalhos, eles tendem a ser descontinuados, o que afeta o resultado final, com certeza.	A perspectiva conservadora de colegas de trabalho que não aceitam repensar práticas relacionadas à esses temas.	Direção e professores.	Para que um trabalho sério acontecesse, tinha que ter uma revolução nos valores dos profissionais da educação, que não se entendem como tal. Muitos cursos, muitas discussões, um entendimento do professor enquanto funcionário público e não como tio ou tia... Falta muita coisa,	As pessoas que não sabem separar sua religião, sua crença, do que deve ser para todos. Admito que eu também pensava assim antes do GDE, sou cristã e acredito, hoje, que cada um tem que ter liberdade para ser quem realmente é, que sente que é, e ser respeitado neste seu posicionamento.	A relação religião pessoal dentro do local de trabalho.

								mesmo.		
<b>Caso você queira acrescentar alguma informação relevante sobre o curso não contemplada neste questionário utilize o espaço abaixo.</b>	Estou à disposição, inclusive se preciso for tenho os originais do projeto 'Oficina bate papo'.		Hoje várias em Planaltina, várias pessoas fazem o GDE, inclusive 3 (três) Orientadores Educacionais. Uma delas me disse a seguinte frase: "Depois desse GDE minha vida não é mais a mesma, e mais mudanças virão!"	Sobre o público-alvo: percebi que @s participantes são, em grande maioria, mulheres e/ou gays. É importante para empoderá-los, mas as informações precisam chegar aos homens heterossexuais, que quase não participam do curso e formam o perfil do sexista, do homofóbico, do racista.	Gostei muito do curso e espero que ele seja ofertado ainda mais vezes. Os/As gestores/as também tinham que passar, talvez obrigatoriamente, por um curso com essa temática.			O curso poderia ser mais longo e atingir mais professores. O que vemos é que os que mais precisavam não são atingidos pelo GDE: uma professora, na escola chama o curso de formação para gays e mulheres mal amadas. Muita coisa ainda tem que mudar...	O curso tinha que ser obrigatório. Aí pessoas como eu, que se tivesse um direcionamento, um apoio, faria um trabalho melhor com estes temas, já estariam trabalhando de forma mais inclusiva.	

